

54126

54126

1982 SEP 1 0

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA



24.

SZEGED, 1982

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLÓGICA

24.

Duró Lajos

AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI
VIZSGÁLATA

SZEGED, 1982

S z e r k e s z t ő :

Ágoston György

Lektorok: Bartha Lajos

Lénárd Ferenc

ISSN 0324-7260

F.k.: Dr.Kunsági Elemér

Készült a ZÖLDÉRT Sokszorosító Üzemében, Szeged

F.v.: Mazán Jánosné

Engedélyszám: 44206

Méret: B/5

Példányszám: 300

I. BEVEZETÉS

1. A téma indoklása

Közüktatási rendszerünk fejlesztésének napirenden lévő munkálatai az utóbbi években különösen ráirányították a figyelmet a tanulóifjúság nevelésének és oktatásának hatékonyabbá tételére. E komplex permanens feladat egyik központi kérdése az ifjúság értékrendszerének és társas-közöségi viszonyainak valóságghú megismerése s tervszerű fejlesztése. Ennek szükségessége szervesen összefügg társadalmi fejlődésünk azonos igényével, hogy a munkában, a tanulásban, a mindennapi létformákban, az együttes tevékenységben, a közvetlen emberi kapcsolatokban hatékonyabbá kell tenni a szocialista értékek és normák érvényesülését.

Az iskola - mint a személyiség szocializációjának egyik meghatározó tényezője - társadalmunk szocialista értékeinek közvetítésével bekapcsolja a tanulókat a kollektív viszonyok rendszerébe s a közösségi magatartásformák fejlesztésével elősegíti az ifjúság társadalmi beilleszkedését. Ennek eredményes megvalósítása feltételezi mind a társadalmi

valóság konkrét viszonyainak, mind a fejlődés közvetlen szociális közegét jelentő személyközi viszonyok nevelőhatásának differenciált számbavételét és elemzését.

Nevelési törekvéseinkben szükséges figyelembe venni azt a körülményt, hogy a szocialista társadalmi viszonyok létrejötte nem vonja maga után mintegy "automatikusan" az új típusú értékrendszer, a humanizált személyközi kapcsolatok, a közösségi létformák kialakulását és megszilárdulását. Ehhez társadalmi méretekben és az intézményes oktatás feltételei között egyaránt céltudatos és tervszerű nevelőmunkára van szükség, amelynek gyenge pontjaira s ellentmondásaira az oktatáspolitikai párthatározat a következőképpen hívja fel a figyelmet: "Minden eddigi erőfeszítés ellenére sem növekedett megfelelő mértékben az intézményes iskolai nevelés hatékonysága... A tanulmányaikat befejező fiatalok egy része nincs tisztában szakmája, egyéni munkája társadalmi politikai jelentőségével, nem képes azonosulni nagy társadalmi céljainkkal.... Erkölcsi nevelésünk esetében pedig a negatív társadalmi környezeti hatások mellett a társadalmi-közösségi tapasztalatok korlátozott volta - a közösségi nevelés gyengesége is lényeges ok" /Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1975/.

A határozatból egyértelműen kitűnik az, hogy tanulóifjúságunk egy részének értékorientációja, erkölcsi beállítódása, politikai tudatossága nem megfelelő s következésképpen nem tud azonosulni társadalmi céljainkkal, eredményeinkkel, értékeinkkel. E fiatalok morális fejlődését gátolják a szocialista értékek ellen munkálkodó negatív szociális,

környezeti hatások és viselkedési minták. Nincs megfelelő orientáló közösségi tapasztalatuk és társas élményük s ez kétségtelenül összefügg a közösségi nevelés alacsony hatékonyságával. E tendenciák ellentétesek társadalmunk szocialista céljaival, értékrendjével. Márpedig ennek az ellentétnek a feloldása elsőrendű társadalmi érdek s ugyanakkor a személyiség harmónikus fejlődésének is alapvetően fontos pszichológiai feltétele. Ezért a fejlett szocialista társadalom építésének időszakában, amikor előrehaladásunkban egyre fokozódik az "emberi tényezők" szerepe, akkor a szocialista tudat és magatartás formálásának szerves részeként sürgető feladat a tanulóifjúság értékorientációinak fejlesztése, értéktudatának szilárd megalapozása, az elsajátított s a személyes tapasztalatok által megerősített értékekkel való cselekvő azonosulásának kialakítása. Ennek eredményessége jelentős mértékben függ attól, hogy mennyire tudjuk kihasználni a szocialista közösség valamennyi hatóerejét a személyiségfejlődés folyamatának irányításában. Ehhez "olyan módon szükséges fejleszteni a közösségi tevékenységet és kapcsolatokat, hogy a közösség tagjai a kollektívában átéljék világnézetünk és erkölcsünk értékeit és normáit" /Nauner, 1974/.

E feladatok eredményes megoldásán való munkálkodás szervesen összefügg azokkal az előremutató törekvésekkel, amelyek az oktatáspolitikai párthatározat végrehajtásának folyamatában a szocialista nevelőiskola kialakítását hivatottak elősegíteni. A bevezetett új iskolai dokumentumok /nevelési és oktatási tervek/ előtérbe állítják a nevelést,

a nevelőmunka, a személyiség és közösségformálás eredményességének fokozását /Útunk a nevelő iskola felé, 1978/. Ennek megfelelően a nevelés érték közvetítő és értékfejlesztő funkciója tartalmilag az értékek egész rendszerét foglalja magában: "Az iskolának olyan közösségi és magatartási értékekre kell nevelnie, mint: a szocialista humanizmus, a segítőkészség, mások megbecsülése, a másokért érzett és vállalt felelősség, a közös tevékenységre és együttműködésre való készség és képesség; a társas kapcsolatok; a kiegyensúlyozott családi élet megteremtésének belső szükséglete; a közösség érdekeinek érvényesítése és demokratikus gyakorlása, a közösség tagjai iránti szolidaritás; a közügyek iránti érdeklődés és fogékonyság, az állampolgári jogok és kötelességek gyakorlásának igénye" /Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére, 1981/.

Mindezen értékek és személyiségtulajdonságok kialakítása feltételezi a pedagógusok nevelői tudatosságának, gyakorlati és tudományos gyermekismeretének fejlesztését és pszichológiai megalapozottságának erősítését. Ebben az összefüggésben Lénárd /1979, 1981/ meggyőzően bizonyítja, hogy a pszichológia eddig feltárt és ellenőrzött eredményeinek felhasználása jelentősen hozzájárulhat a közoktatás fejlesztéséhez, a pedagógusok pszichológiai szemléletének alakításához, a nevelés hatékonyságának növeléséhez. Ennek érdekében szükséges a pedagógiai pszichológiai kutatások témáinkkal kapcsolatos irányainak további kibontakoztatása. A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottságának tudományterületi elemzése a közoktatási rendszer fejlődésé-

nek jelenlegi szakaszában a nevelépszichológiai kutatások alkalmazási lehetőségeit állítja előtérbe s a kiemelt feladatok között fontosnak tartja a pedagógiai pszichológia hatékonyabb hozzájárulását "a személyiségfejlesztés társas-közösségi és személyiségtényezőinek feltárásához" /Ormai és Kürtiné, 1980/.

Ezt az átfogó problémakört át meg átszövik azok az árnyalt s nem ritkán ellentmondásos pszichológiai történések, folyamatok, amelyek az egyén és a csoport értéktudatát, értékviszonyait, értékelő magatartását orientálják és szabályozzák. Márpedig a személyiség és közösség fejlesztésének, nevelésének pszichológiai szempontból egyik alapkérdése a szilárd értékorientációk kialakítása, amelyek segítségével a tanulók felismerik és elsajátítják környezetük igazi értékeit s mindez egész életvezetésük orientatív tényezőjévé válik. E jelenségek kör pszichológiai mechanizmusainak tudományos elemzése elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt fontos feladat. Ezzel kapcsolatosan paradox helyzet alakult ki a pszichológiában, mivel kifejezetten értékorientációs vizsgálat viszonylag ritkán fordul elő, de ugyanakkor mégis a legtöbb pszichológiai szakágazat és alkalmazási terület szemben találja magát ezzel a témával /Váriné Szilágyi, 1978a/.

Ez a tendencia teljes mértékben vonatkozik a pedagógiai pszichológiára is. Témánk szakirodalmi előzményei nyomkövethetők azokban a nevelépszichológiai vizsgálatokban, amelyek a tanulók értékelő magatartásának különböző összetevőit, megnyilvánulási formáit s fejlesztési feltéte-

lelt tanulmányozzák. Ennek egyik tartalmi iránya az önértékelésre és a tanulótársak értékelésére, az értékek személyiségfejlődést motiváló szerepére, az önismereti érzékenységre, az önjellemzés és énkép kialakulására összpontosítja a figyelmet /Radnai, 1959, Gádorné Donáth, 1964, Harsányi, 1968, 1972, Mérei, 1976, Kiss, 1978, Mohás, 1978/.

Ehhez a kérdéskörhöz szervesen kapcsolódik a pszichológiai érték vizsgálata, a tanulók különböző értékkategóriákhoz való viszonyának elemzése, az értékválasztás dimenzióinak feltárása, a mondásválasztás módszerének alkalmazása a személyiség értékrendszerének s orientációinak megismerésében /Gáspárné Zauner, 1965, 1967, 1968, 1978/. Jelentős előrelépés ezen a téren az első hazai kismonográfia megjelenése, amely az értékorientáció fejlesztésével, az értékorientálás főbb irányaival és befolyásoló tényezőivel foglalkozik/Murányi, 1974/.

Az értékek orientáló szerepének különböző mozzanatait jelen vannak azokban a nevelésszichológiai vizsgálatokban, amelyek a közösségi életkeretekben tanulmányozzák az iskolai osztályok értékrendjét, pszichés klímáját, a közösségi értékjelzők működését, az osztályközösség kialakulására ható pszichológiai tényezőket, a primérközösség társas kapcsolatainak fejlődését, a közösségi emberre nevelés pszichológiai feltételeit /Geréb, 1970, Jusztné Kéry, 1971, Kelemen, 1971, Harsányi, 1972, Csepeli, 1975, Kalmár és Lendvaine Ába, 1975/.

Az értékorientáció-kutatás jelentős irányát képviselik a szociálpszichológiai indítású csoportlélektani vizsgálá-

tok, amelyek a csoportkohézió értéorientációs tényezőire, a csoport értékelési viszonyaira, a rokonszenvi struktúra és értéorientáció összefüggésére, a latens ideológiai szerkezet sajátosságaira, az értéorientáció konfliktushelyzetben történő feltárására, a személyiség pozíciós szempontu jellemzésére, a csoportfejlődés szakaszos jellegének ismérveire, a közösségek rejtett hálózatának értéorientációs hátterére irányítják a figyelmet /Mérei, 1971, Pataki és Hunyady, 1972, Pataki, 1975, 1978, Hankiss és László, 1976, Járó és Veres, 1978, Váriné Szilágyi, 1978c/.

A szocialista országokban folyó szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai kutatások /részben önálló témaként vagy a személyiség, a csoport, a közösségkutatás keretében vizsgált kérdések integráns részeként/ fokozódó figyelmet fordítanak az értéorientáció jelenséghörének különböző szempontu tanulmányozására: a személyiség értéorientációs rendszerének szerveződése, az értéorientációk és a szociális viselkedés szabályozása, az interperszonális magatartás értéorientációs tényezői, az értéorientáció szerepe a csoportok és közösségek személyközi viszonyainak fejlődésében, a csoportaktivitás és értéorientáció összefüggése, a csoportfejlődés szakaszosságának értékvonzatu mutatói /Jadov, 1969, 1976, 1981, Olsanszkij, 1971, Parügin, 1971, Petrovskij, 1974, 1979, 1980, Vorberg, 197, Kessel, Knauer és Schröder, 1975, Umanszkij, 1975, Zotova és Bobnyeva, 1975, Kolominszkij, 1976, Vorberg és Schröder, 1980/.

A szakirodalmi előzmények számbavétele alapján a következő megállapításokra jutunk:

a/ Az értékorientáció pszichológiai kutatása tematikailag meglehetősen tagolt, szerteágazó és sokféle részletproblémára összpontosul.

b/ A vizsgálatok dominálónan reális élethelyzetekben, az egyéni és a csoportviselkedés különböző színterein s változatos tevékenységi szférákban /munka, tanulás, játék, öntevékeny szabadidős programok stb./ igyekeznek feltárni a tanulmányozott jelenséget.

c/ Ennek megfelelően a konkrét kérdésfeltevéshez igazodva az alkalmazott kutatási módszerek is sokfélék és a legkülönbözőbb variációkban fordulnak elő /speciális megfigyelés, értékorientációs kérdőív, egyéni és csoportos beszélgetés, interjú, önjellemzés és mások jellemzése, értékkategóriák értelmezése, tulajdonságlisták, értékelő skálák, értéktesztek, többszempon্তু szociometria, pedagógiai helyzetteremtés, természetes kísérlet stb./.

d/ Az értékorientáció pszichológiai kutatásában több területen érintkezik /s egyes vizsgálatokban szerencsésen ötvöződik/ a fejlesztést célzó pedagógiai pszichológiai, és a nevelési folyamatban érvényesülő személyközi kölcsönhatások pontosabb, árnyaltabb diagnosztikai feltárására törekvő szociálpszichológiai nézőponttal. Sőt ezen túlmenően ma már egyre többet hallat magáról egy kialakulóban lévő új diszciplináris terület a "pedagógiai szociálpszichológia" /Pataki, 1976/, amely a maga eszközeivel növelni óhajtja a nevelőintézmények munkájának hatékonyságát.

e/ Az eddigi kutatások jelzik azt, hogy az értékorientáció vizsgálata számos területen kapcsolódik a fejlődéslé-

lektan és a genetikus szemléletű személyiségpszichológia /Salamon, 1978, Váriné Szilágyi, 1978a/ azon irányához, amely a személyiség szocializációjának folyamatában tanulmányozza az értéktartó, értékhordozó magatartás, a szociabilitás kialakulását, valamint az értékorientáció fejlesztése szempontjából fontos életkori szakaszok /a Vigotszkij-féle szenzitív fejlődési zónák/ törvényszerűségeit, sajátosságait.

E kiemelt főbb tendenciák mellett figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy az értékorientáció pszichológiai vizsgálata esetében olyan új kutatási iránnyal van dolgunk, amely az 1960-as években adott életjelt magáról és szórva-nyos előzmények után napjainkban kezd erőteljesebben kibontakozni. Mint kialakulóban lévő kutatási irány jelentősnek mondható kezdeti eredményei ellenére is több megoldandó problémát jelez. Ezek közül témánk szempontjából a következőket tartjuk fontosnak:

a/ Nem eléggé tisztázott az értékorientáció pszichológiai vizsgálatának viszonya az értékprobléma kutatásában érdekelt más tudományok /filozófia, etika, szociológia/ kérdésfeltevéseihez s ezért saját fogalomrendszerének értelmezése ellentmondásos.

b/ Viszonylag kevés pszichológiai kutatásban szerepel az értékorientáció valamilyen összefüggésének önálló témaként történő vizsgálata. Ilyen jellegű monografikus összegezés igen ritkán fordul elő. Hazai viszonylatban eddig egy elméleti, rendszerező könyv jelent meg /Murányi, 1974/. Empirikus vagy kísérleti vizsgálatokról csak tanulmányokat

publikáltak.

c/ Az eddigi kutatások keveset foglalkoznak a 14-18 éves középiskolai korosztály értékorientációjának pszichológiai vizsgálatával. Példig ebben az életkori szakaszban fokozódik a személyiség értékek iránti fogékonysága, az értékek "értékelésére" való törekvés s ezzel együtt felgyorsul az egyen értékorientációs pozíciója megazálaldulása-nak folyamata.

Témaválasztásunkat a fentebb tárgyalt társadalmi nevelési és pszichológiai szempontok indokolják. E megfontolások határozzák meg konkrét kutatási feladatainkat is.

2. A vizsgálat feladatai és módszerei

Már az eddigi gondolatmenetünköl is kitűnik, hogy az értékorientáció nagyon összetett pszichikus képződmény s ezért tartalmaz es funkcionális ismérveinek tömör összefoglalása egyfajta operatív viszonyfoglalomban meglehetősen nehéz feladat. Munkánk értelmezési keretének kialakítása-hoz fontosnak tartjuk azt, hogy legalábbis előzetes munka-definíció formájában /szakirodalmi elemzéselnlkre is támasz-kodva/ állást foglaljunk ebben a kérdésben.

Vizsgálatainkban abból indulunk ki, hogy az értékorientáció a személyiség környezetéhez való értékelő viszonyulása-nak olyan belső pszichikus diszpozíciója, értelmllel do-minans kognitív struktúrája és szilárd cselekvéssbell készen-léte, amely vizsgálódását szabályozza. Az értékorientáció a

szociális tanulás, a társadalmi értékek elsajátítása /interiorizációja/ és az egyén élettapasztalat eredményeként alakul ki. A személyiség a társadalmi objektivációkhoz való értékelő /szelektív/ viszonyulásában az én-közelbeli értékdimenziókra összpontosít. Az értékorientáció alapvető funkciója az egyén értéktudata és tényleges értékelő magatartása közötti közvetítés pszichikus regulációjának megvalósítása. Következésképpen az értékorientációt a személyiség pszichikus struktúrája olyan központi alkotó részének tekintjük, amely döntően meghatározza az ideológiai-világnézeti-erkölcsi szféra tartalmát és működését. E minőségében az értékorientáció /mint az egyén értéktudatának, élettapasztalatának és értékmegvalósításának szintézise/ a személyiség szociális és pszichikus fejlettségének mutatója, amelynek alapján következtetni lehet a lelki élet gazdagságára, mélységére és teljességére. Az értékorientáció dinamikus kategória, amely viszonylagos állandósága ellenére a környezeti feltételek, a nevelés hatására s az egyén aktivitásának eredményeként változik.

Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálatánál figyelembe kell venni azt a nevelési feltételrendszert, amely a társadalmi értékek közvetítésével formálja a tanulók személyiségét, egész értékelő magatartását. E folyamat bonyolultsága nem csak a nevelési helyzetek összetettségében s olykor ellentmondásos jellegében rejlik, hanem jelentős mértékben összefügg azzal is, hogy a közvetítő mechanizmusok működésébe különböző áttételeken keresztül beépül a családi milió, a kortárs szubkultúra, a refe-

renciacsoportok és személyek hatást megsűrő szerepe. Bonyolult korunkban nem ritka jelenség, hogy a tanulók nem csak pozitív s előremutató példákkal találkoznak szűkebb vagy tágabb környezetükben, hanem pluralisztikus értékekkel is szembesülnek s ezekkel szemben megalapozott ismeretek, kellő szociális tapasztalat és orientáltság híján nem tudják kialakítani saját értékelő pozíciójukat. Ebből adódóan az intézményes nevelés feladata az, hogy az értékhor-dozó hatásokat felerősítse, az értékek érvényesülését gát-ló, fékező közvetítő mechanizmusok hatását kompenzálja s ezekkel szemben pszichológiailag is ellenállóvá tegye a tanulókat.

Az értékorientáció fejlesztésének egyik kiindulópontja a tanulói értékrendszer összetevőinek, irányainak, megnyilvánulási formáinak, dimenzióinak megismerése. A kutatási tapasztalat megerősíti azt, hogy eredményesebben működik bármiféle pedagógiai pszichológiai irányultságú fejlesztési stratégia akkor, ha az adott problémahelyzet tényfeltáró, elemző vizsgálatán alapul s ennek tanulságaira építi feltevéseit. Jelen munkánkban nem vállalkozhatunk többre, mint a középiskolai tanulók értékorientációs irányultságának konstatáló, tényfeltáró vizsgálatára, amely magában foglalja a fejlesztés számos elemét, illetőleg felhívja a figyelmet ennek lehetőségeire.

Vizsgálatunkat az alábbi munkahipotézisekre alapozzuk:

a/ A középiskolai tanulók értékorientációjának szerkezetében dominálnak a társadalmilag preferált értékek.

Az értékválasztás főbb irányai a tanulmányi évek előrehaladásával növekvő arányban a vezető értékekre összpontosulnak és differenciálódnak.

b/ A tanulók által előnyben részesített tevékenységben kialakuló együttműködés és szelektív társas kölcsönhatás tartalma összefügg az értékorientáció működésének hatékonyságával.

c/ A csoportfejlődés szakaszosságának centrális pszichológiai tényezője az értékorientáció, amely szabályozza a közös tevékenység eredményességét, a személyközi kapcsolatok strukturális differenciálódásának és integrálódásának értékrendjét.

Mind ebből adódóan kutatási feladataink a következők:

a/ Elemezzük az értékorientáció pszichológiai értelmezésének főbb kérdéseit,

b/ vizsgáljuk az értékorientáció strukturális és dinamikai változásainak jellemzőit,

c/ kutatjuk a tevékenységpreferencia és az értékorientáció összefüggéseit,

d/ tanulmányozzuk az értékorientáció szabályozó szerepét a csoportfejlődés folyamatában.

E kiemelt kutatási feladatok egymásra épülnek és összefüggnek egymással. A kiinduló alapkategóriák értelmezése /az értékorientáció mint pszichológiai probléma felmerülése/ munkánk szemléleti vonalvezetéséhez kapcsolódik.

A három további feladat mindegyike konkrét empirikus vizsgálatok adatainak elemzésére épül. Kutatásainkat az

1977-1980-as években az OTTKT 6.sz. főirány 2.2.1. témacso-

portjában elfogadott tanszéki munkaprogram alapján végeztük.

Vizsgálatainkba összesen 1851 gimnáziumi és szakközépiskolai tanulót vontunk be. A mintavétel nem a reprezentativitás szabályai szerint történt /erre nem volt lehetőségünk/. Így megállapításaink csak a vizsgált mintára vonatkoznak, de tendenciaszerűen mégis extrapolálhatók.

A vizsgálat módszereinek megválasztásánál arra törekedtünk, hogy az értékorientáció jelenségkörét a kitűzött feladatok függvényében lehetőleg minél többoldalubban közelíthessük meg, sokrétű tényanyag birtokába jussunk s az adatgyűjtés megszervezésében igazodjunk az iskolai munka belső rendjének feltételeihez.

Vizsgálatainkat a következő módszerek /a részfeladatnak megfelelően kombinálva/ alkalmazásával végeztük:

a/ dokumentumelemzés, b/ megfigyelés, c/ exploráció, d/ kérdőív, e/ értékelő skála, f/ tulajdonságlista, g/ mondválasztás, h/ többszemponu szociometria. Az adatok mennyiségi feldolgozását számítógépes program segítségével oldottuk meg. A módszerek részletesebb ismertetésére a vizsgálati eredményeket bemutató fejezetek anyagában még visszatérünk.

II. AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ VIZSGÁLATA MINT PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA

A személyiségnek a valósághoz, a szűkebb és tágabb társadalmi környezetéhez és önmagához való viszonya meglehetősen összetett, sokrétű, olykor ellentmondásos rendszerként funkcionál, amelyet az objektív társadalmi viszonyok determinálnak, s az egyén értékelő mechanizmusai értelmeznek, tudatosítanak és interiorizálnak. Következésképpen a személyiség nem csak terméke az objektív feltételeknek, hanem tevékenységében megnyilvánuló aktivitása által alakítja környezetét, személyközi kapcsolatait, szociális érintkezésének milyenségét s ebben a kölcsönös függőségi rendszerben megváltoztatja önmagát is. A személyiség ezen alkotó jellegű öntevékenységének /Horváth, 1978/ orientációs iránya, tartalma, hatékonysága, mint önmegvalósításának egyik elengedhetetlen pszichológiai előfeltétele, alapvetően függ attól, hogy mennyire képes tudatosan meghatározni viszonyát a tárgyi világhoz, emberi és társadalmi környezetének sokrétű objektívációihoz.

Ebből következően a személyiségnek a környezetéhez való kölcsönviszonya átélésében és alakításában meghatározó

szerepet játszó tudatosságot Szpirkin /1974/ úgy értelmezi, mint "... a személyiség cselekvéseinek azt az erkölcsi-pszichológiai jellemzőjét, amely önmagának, saját lehetőségeinek, szándékainak és céljainak tudatosításán és értékelésén alapul." E definícióban témánk szempontjából különösen figyelmet érdemel a cselekvés erkölcsi-pszichológiai jellemzőinek, együttesének kiemelése. Az orientáló pszichológiai jellemzők pedig a személyiség lehetőségeinek, szándékainak, céljainak, tudatos felismerése s ezzel összefüggésben megvalósuló értékelése alapján jönnek létre. Szerzőnk a tudatosítás, a tudatosulás /a nevelés, az önnevelés/ alapvető feltételeként a megismerés szerepét hangsúlyozza.

Az ily módon értelmezett tudatosság egyik lényeges megkülönböztető vonása s egyszersmind az értékelő magatartás pszichológiai jellemzésének fontos rendező elve az emberi tevékenység szociális vonzatának, társadalmi jelentőségének és hatásának mérlegelése, felismerése. Ezt az értékelő komponenst Rubinstein /1967/ a személyiség lényegét érintő minőségi ismérvként veszi figyelembe: "Az ember ... azért személyiség, mert tudatosan határozza meg környezetéhez való viszonyát... A legnagyobb mértékben akkor személyiség, amikor minimálisan semleges közönyös és egykedvű, s maximálisan 'pártos' mindenben, ami társadalmilag lényeges. Ezért olyan fontos az ember mint személyiség számára a tudat, nemcsak mint ismeret, hanem mint viszonyulás is. Tudat nélkül, a tudatos állásfoglalás képessége nélkül nincs személyiség."

Az idézett gondolatmenet a személyiség környezetéhez

való viszonyának tudatosságát a "társadalmilag lényeges" tényezők felismerésével, értékelésével s az ennek megfelelő elkötelezett cselekvéssel hozza összefüggésbe. Ezért különös hangsúllyal s indokoltan emeli ki a személyiség megítélése szempontjából a tudatnak - nemcsak mint ismeretnek, az ismeretek összességének, hanem mint viszonyulásnak is - a jelentőségét. A viszonyulás pedig szerves része a személyiség általános jellemzésének, amelyben "... külön figyelembe kell venni 'ideológiáját', vagyis azokat az eszméket, amelyekből mint alapelvekből kiindulva értékeli az ember önmagának és másoknak különböző indítékokból fakadó cselekedeteit" /I.m./.

A személyiség "ideológiája" /értékelő alapelveinek összessége/, amely orientálja az embert önmagának, környezete személyeinek, tárgyainak, jelenségeinek megismerésében s az ehhez kapcsolódó értékelő viszonyulásában úgy jelenik meg, mint a magatartás regulációs tényezője. A személyiség értékelő alappozícióinak kialakulása társadalmilag meghatározott, mivel az emberiség által felhalmozott értékeket a nevelés, a tanulás, a szociális tapasztalatszerzés közvetítésével /példa, modellkövetés, azonosulás útján/ sajátítja el, a más emberekkel /szülőkkel, nevelőkkel, kortárcsoporttal, közösséggel, társadalmi intézményekkel és szervezetekkel, stb./ való aktív együttműködés és kölcsönhatás eredményeként. E szocializációs folyamatban a személyiség úgy alakul, változik, fejlődik mint "... a magatartások közötti társadalmi viszonyok élő rendszere" /Seve, 1971/. Ebben az összefüggésben különösen jelentősnek tart-

juk Jarosevszkij /1972/ azon megállapítását, amely szerint: "A személyiség a társadalmi viszonyok sűrűjében keletkezik, fejlődik és alkot. Ugyanakkor nemcsak származék, hanem önálló értékekkel, rendelkező rendszer is. Önállósága már abban is kifejezésre jut, hogy a különböző szerepekbe lépve nem oldódik fel, nem merül ki azokban, hanem megőrzi önmagával való azonosságát, amely a maga részéről rányomja bélyegét a szerepviselkedésre."

A személyiség ily módon értelmezett autonómiájának egyik lényeges ismérve önálló értékrendszerében jut kifejezésre, amelynek minőségét differenciáltsága, fejlettségi szintje s a magatartást szabályozó funkciójának hatékonysága határozza meg. A társadalmi viszonyok sűrűjében cselekvő ember orientációs támpontjait azok az értékek adják, amelyek nélkül lehetetlenné válna a környezetben, a tárgyi világban s az emberi viszonylatok bonyolult szférájában való tudatos tájékozódás, az "énazonosság" megőrzése, a "szerepviselkedés" kiteljesedése és a személyiség önmegvalósítása.

Az értékek a társadalmi létformákban gyökereznek és fejlődnek s bonyolult közvetítő mechanizmusok útján fejtik ki hatásukat. Megalapozottan utal erre Hankiss /1977/ következő megállapítása: "... az ember és a társadalom léte s jóléte függ ismereteinek és értékítéleteinek szintjétől, helyes vagy téves voltától... megismerő és értékelő rendszereinek korlátaiért és kudarcaiért nagy árat fizet minden ember, minden közösség." Az értékítéletek, az értékrendszerek helyessége vagy téves jellege pozitív, illetőleg nega-

tív értelemben funkcionál az egyén, a közösség, a társadalom életében. Egyáltalán nem lehet közömbös, hogy az értékrendszer szabályozó szerepe hogyan érvényesül: összhangban van-e a társadalmi haladás mozgásirányával vagy vele ellentétes irányban működik. Ebből következően a társadalmi lét ezen alapvető, az emberi együttélést szabályozó értékei ma még kevésbé ismert dimenzióinak feltárása elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt fontos feladat. Ezzel összefüggésben felmerül az értékorientáció /bizonyos interdiszciplináris kitekintést is igénylő/ pszichológiai értelmezésének problémája.

Az értékorientáció jelenséghörének eddig vázolt általános összefüggései pontosítást igényelnek, mivel minden kutatás kiindulópontja annak a tudományos kategóriának a differenciált körülhatárolása, amely a vizsgálódás fő irányát meghatározza. Ez rendszerint igen összetett s nem ritkán ellentmondásos problémaként jelentkezik. Ez vonatkozik az értékorientáció fogalomkörére is, amelynek kutatásában az emberrel foglalkozó tudományok egész sora /filozófia, etika, szociológia, közgazdaságtan, pszichológia, pedagógia/ érdekelt. Ebben az interdiszciplináris megközelítésben természetesen mindegyik tudományág a maga sajátos szempontjait érvényesíti. A megközelítési irányok érintkezési és metszéspontjaiban létrejönnek azok a "központok", amelyekhez kapcsolódóan kialakulnak az alapvető kategóriák értelmezésének tartalmi jegyei s ennek megfelelően a kutatási stratégiák körvonalai.

Témánk összefüggésében Ananyev /1980/ megalapozottan

hangsúlyozza azt, hogy a személyiség szociális funkcióinak, szerepeinek speciális karakterisztikája mellett van egy közös centrum, amelyhez a szociológusok, pszichológusok és más tudományterületek művelőinek kutatásai kapcsolódnak. Véleménye szerint: "Ez a közös centrum a személyiség és a csoportok értékorientációit, a tevékenység céljainak együttesét, az emberek viselkedésének irányultságát vagy motivációját jelenti." A kutatások e közös csomópontját a pszichológia számára konkrét módon értelmezi: "A személyiség lelki fejlődésének ez a centruma úgy jelenik meg a pszichológia számára, mint egészes teljesség vagy rendszer, a személyiség tudatos viszonyulása a társadalomhoz, a csoporthoz, a munkához és önmagához /Mjasiscsev/, a gondolat és a jelentőség egybefonódása /Leontyev/, a beállítódás dinamikája /Uznadze/, az alakuló személyiség viselkedésének erkölcsi pozíciója és motivációja /Bozsovics/".

Az idézett gondolatmenet /egyelőre a részletesebb elemzés mellőzésével is/ bizonyítja azt, hogy az értékorientáció jelenségkörének tartalma és funkciója mind a különböző tudományok érintkezésének centrumában, mind pedig speciálisan a pszichológiában az egymással összefüggő, kölcsönhatásban lévő összetevők rendszereként jelenik meg.

Mindez összefügg a definiálás problémájával is. Ez nyilvánul abban, hogy az egyes tudományágak tárgyak jellegéből adódóan az értékorientációt specifikus nézőpontból vizsgálják. A pszichológiában pedig rendszerint a tartalmi összetevők valamely elemét emelik ki a rendszer egészéből a definiálás célzatával. Ezért a fogalom értelmezésében a

kutatások jelenlegi szakaszában még nem alakult ki egységes megközelítési szempontrendszer és alkalmazási gyakorlat. Ezért az értékorientációra is vonatkoztatható Marx /1953/ megállapítása, hogy: "Ugyanazon terminus technikusként különböző értelemben való használata fonák dolog, de egyetlen tudományban sem kerülhető el teljesen."

Ennek a marxi állásfoglalásnak a figyelembe vételével szükségesnek tartjuk az értékorientáció értelmezésével kapcsolatos fontosabb kérdések vázolását. Természetesen munkánk adott keretei között nem vállalkozhatunk a teljesség igényének megfelelő s átfogó problémátörténeti áttekintésre. Témánk szempontjából a pszichológiai megközelítést állítjuk előtérbe, de ezzel összefüggésben /amint az eddigi gondolatmenetünkéből is kitűnik/ fontosnak tartjuk az interdiszciplináris szempontok leglényegesebb elemeinek figyelembe vételét.

Mivel az értékorientáció a személyiség, a csoport, a közösség ideológiai szférájának integráns része, ezért fogalmának, tartalmi jegyeinek értelmezésében nem nélkülözhetjük a filozófiai értékelmélet legfontosabb kiindulópontjait, metodológiai előfeltevéseit. A filozófia létrejötte óta léteznek értékelméletek s kezdettől fogva "a filozófiai gondolkodás centrumában állanak" /Heller, 1970/ és hatást gyakorolnak az értékprobléma különböző összefüggéseinek kutatásában érdekelt társadalomtudományok orientációira. Zotova és Bobnyeva /1975/ véleménye szerint az értékorientáció fogalmát a pszichológiában nem alkalmazhatjuk anélkül, hogy ne kapcsolnánk be egyik vagy másik filozófiai-szocioló-

giai rendszerbe. Elsődlegesen ugyanis e tudományok feladatkörébe tartozik az érték és társadalom, az értékkategóriák és értékviszonyok, az értékek és normák, a szociális viselkedés normatív-értékelő rendszereinek és összefüggéseinek kutatása.

A marxizmus értékelmélete a munka, "a termelési folyamat értékeket létrehozó természetéből indul ki, a gazdasági érték fogalmára alapozódik, de túllépve a gazdasági szférán, képes átfogni a társadalmi lét egész bonyolult rendszerét és orientálni az egyéni magatartást" /Murányi, 1974/. E minőségében az érték a társadalmi lét alapkategóriája. Legáltalánosabb megfogalmazásban: "A marxizmus számára értékjellegű minden olyan emberi törekvés, amely a társadalom haladását, az egész emberi nem gazdagítását szolgálja anyagi vagy eszmei síkon" /I.m./.

Ebből következően értéknek tekinthető a társadalmi haladás minden olyan anyagi vagy eszmei jellegű eredménye, amelyben ez a gazdagodás objektiválódik s amely az emberiség további gazdagodását elősegítő újabb és újabb eredmények létrejöttének alapjául, előfeltételül szolgálhat. Ebben az értelemben értékhordozónak minősül minden olyan emberi tulajdonság, amely alkalmassá teszi a személyiséget a haladást elősegítő eredmények elérését szolgáló társadalmi tevékenységeire. Ugyiszintén értékhordozó /a fogalom legtágabb értelmezésében/ minden olyan emberi alkotás, a legköznapiabb produktumoktól egészen a legeredetibb művészi alkotásokig, amelyek javak formájában gazdagítják a társadalmat, az emberiséget. Ilymódon tehát az értékhordozók szerepében két

egymással összefüggő tényezőcsoport működik együtt: az ember társadalmiságát tükröző személyiségtulajdonságok, illetőleg az ember aktív, a valóságot formáló tevékenységének eszmei objektívációi.

E gondolatkörben több szerző /Drobnickij, 1970, Farkas, 1980, Heller, 1970, Tugarinov, 1966/ az érték egyik releváns ismérveként a jelentőséget, a hasznosságot, a gyakorlati érvényességet emeli ki. Drobnickij /1970/ szerint érték az, aminek jelentősége van az ember számára. Tugarinov /1966/ elemzése az érték lényegét a természet és társadalom azon jelenségeinek sajátosságaival hozza összefüggésbe, amelyek meghatározott társadalom vagy osztály emberei számára hasznosak és szükségesek valóságos létezésük, célok és eszmények minőségében. Ezért a világ sokoldalú megismerése mindenek előtt annak eszköze, hogy birtokba vegyük a valóság jelenségeinek mindazon sajátosságait, amelyek hasznosak és szükségesek az ember számára, illetőleg, hogy elveszük azt, ami káros, és haszontalan. Következésképpen az tekinthető értéknek, amit az emberek hasznosnak, szükségesnek vagy kellemesnek találnak s ekként értékelnek. Minden ember értékkel valamit az életben, szűkebb vagy tágabb környezetében. Az értékek világában való tájékozódást megnehezíti az a körülmény, hogy a valódi értékek mellett léteznek az ember és a társadalom számára egyaránt károsnak minősülő "álértékek" is. A marxista értékelmélet fő feladata az, hogy megtanítsa az embereket az igazi és a hamis értékek közötti különbség tudatos felismerésére s ennek megfelelően a helyes életvitel kialakítására.

E bonyolult folyamat ellentmondásos jellege összefügg az értékjelenségek sajátosságaival, amelyek közül Drobnýckij /1970/ a következőket emeli ki: az értékek egyszerre objektívek és szubjektívek, minden értéknek csak az ellentétéhez viszonyítva van értelme, az ellentétes értékek egymáshoz való viszonyának is van bizonyos határa, amelyen túl az értékképzetek logikája megszűnik működni /a jó és rossz "eltűnik"/. Az értékjelenségek e sajátosságai nem elszigetelten, hanem bonyolult kölcsönhatásban funkcionálnak és sokrétűen árnyalják az ember értékelő magatartását a különböző élethelyzetekben.

Az ember gyakorlati tevékenységében az érték megjelenése mindig együttjár az értékeléssel. Az érték és az értékelés ugyanazon folyamat két pólusát reprezentálja: "Értékelés nélkül nincs érték, érték nélkül nincs értékelés, ezek egyszerre jöttek a világra és mindig korrelációk" /Heller, 1970/. Az értékelés pedig lényegét tekintve mindig preferenciát jelent, amikor bizonyos dolgokat, tárgyakat, jelenségeket, személyeket, tulajdonságokat tudatosan előnyben részesítünk, illetőleg másokat elutasítunk. Az előnyben részesítés és az értékek viszonyát azonban differenciáltan kell értelmezni. Heller /1970/ szerint ugyanis bár minden érték előnyben részesítést jelent, de ugyanakkor nem minden preferencia tekinthető egyidejűleg értékválasztásnak is. Előnyben részesítéseink jelentős része értékközömbös még abban az esetben is, ha esetleg értékorientációs kategóriák alkalmazásával történik. Ebből következően az előnyben részesítés csak akkor tekintendő értékpreferenciának, ha tár-

sadalmilag szabályozott /szokásban, normában/, objektivált s az egyéni választás e szabályhoz való viszony kifejeződése, illetőleg ha tartalmazza a partikularitást túlhaladó általánosítás mozzanatát /I.m./.

Az értékpreferencia e két sajátossága sokrétűen kapcsolódik egymáshoz és szervesen összefügg az érték kategóriák orientatív jellegével. Ez abban nyilvánul meg, hogy az értékelő preferenciák bizonyos dolgokat, cselekvéseket, tulajdonságokat előnyben részesítenek /jónak, helyesnek ítélik/, másokat pedig elutasítanak /rossznak, helytelennek minősítenek/ s ezáltal meghatározott irányt mutatnak az ember viselkedésének és szabályozzák azt, jelzik a "választandót", illetőleg a "kerülendőt". Ebben a folyamatban a jó általános érvényesítésének, a rossz általános elvetésének elvi igénye jut kifejezésre /Murányi, 1974/. Ez a tendencia a fentebb jelzett partikularitás túlhaladását jelenti, de egyézersmind magában foglalja azt a követelményt, hogy az előnyben részesített "jó" érvényesüljön a gyakorlatban, vagyis normaként funkcionáljon a viselkedés szabályozásában. Ez teljes mértékben vonatkozik a társadalmi követelményként jelentkező "imperatív" értékekre, de nem érvényesül az "optatív" értékek működésében. Ilyen "optatív" értékeknek minősül például az önfeláldozás, amelyet előírászerűen senkitől sem lehet megkövetelni.

A fentiekből következően az értékek, mint az életben, a munkában, az emberi kapcsolatokban orientáló preferenciák, igények, törekvések, életcélok, erkölcsi nézetek a különböző választások és döntések formájában válnak a személyiség

viselkedésének szabályozó tényezőivé. Az értékek orientatív és regulatív funkciója szervesen beépül a személyiség általános irányultságának, erkölcsi tudatának és viselkedésének rendszerébe. Ez a tendencia lényeges összetevőként tükröződik azokban a definíciós kísérletekben, amelyek tömör leírásban az értékorientáció mibenlétének s tartalmi jegyeinek értelmezésére törekszenek.

Ebből a szempontból /mindenekelőtt filozófiai, etikai megközelítésben/ figyelmet érdemel Bakstanovszkij, Buharcev, Guszejnov, Harcsev, Szogomonov és Tyitarenkó /1978/ következő gondolatmenete: "Az erkölcsi tudatnak azt a képességét, hogy az ember szándékait és tetteit tartósan, a legkülönbözőbb helyzetekben ugyanannak az erkölcsi célnak a megvalósítására tudja összpontosítani, értékorientációnak nevezzük." Ebben az értelmezésben az értékorientáció az értékelő mozzanatokat egységbe foglaló erkölcsi tudat azon képességeként jelenik meg, amely a személyiség szándékait, törekvéseit, cselekedeteit tartósan meghatározott erkölcsi célok gyakorlati megvalósítására összpontosítja. Szerzőink véleménye szerint az értékorientáció az erkölcsi tudat általános értékelő-imperatív irányultságának megjelenési formája, amely biztosítja a személyiség cselekedeteinek egységét s ezen keresztül a viselkedés regulációjának célirányosságát. E minőségében az értékorientáció sajátos "lokátor" szerepét tölti be, mivel elősegíti azt, hogy az ember értékválasztásaiban rátaláljon meghatározott értéktartalmakra. Ennek a gondolatmenetnek fontos konzekvenciája az, hogy az értékorientáció nem részlegesen működik, hanem egyfajta integrációs központ-

ként "biztosítja az erkölcsi tudat egész strukturájának imperatív egységét" /I.m./.

A személyiséget rendszerint nem csupán egy, hanem sokféle érték, valójában az értékek egész komplexuma orientálja. A gyakorlatilag elfogadott értékek terjedelme igen széles sávon mozog. Magában foglalja a társadalom által meghirdetett értékek csaknem teljes körét. Ezért egy adott társadalomban az emberek tipikus erkölcsi tudatstrukturájának jellemzésénél szükséges a viselkedés általános irányultságát meghatározó uralkodó értékorientáció megkülönböztetése. A szocialista társadalomban a személyiség erkölcsi tudatát jellemző domináns értékorientáció megkülönböztető vonása az, hogy a humánus, a történetileg haladó s előremutató értékekre irányul. Az értékelő preferenciákat pedig a legfőbb erkölcsi értékek közös jellege foglalja egységbe. Lényeges ismerv az, hogy: "A közös, az általános értékorientáció megtestesülésének sokrétűsége előmozdítja a személyiség szellemi fejlődését, önmegvalósulását. Sokoldalú személyi fejlődés a kollektív érdek megvalósulásán keresztül - ime ez az alapvető értelme a szocializmus társadalmi tudatában megtestesülő értékorientációnak" /I.m./.

Az értékelmélet vázolt tartalmi összetevői többoldalúan tükröződnek az értékorientáció fogalomkörének szociológiai megközelítésben. A szociológiai elemzés /tárgyának megfelelően/ elsősorban az értékorientáció társadalmi összefüggéseinek feltárására összpontosítja a figyelmet. Ez a tendencia nyomonkövethető a különböző definiálási kísérletekben is. Így például általánosabb megközelítésben Aza,

Poddubnij és Rucska /1978/ véleménye szerint a szociológiai irodalomban a domináló értékelképzeléseket jelölik az értékorientáció fogalmával, amely nem csupán közismerten népszerű a szociológusok körében, hanem az utóbbi időben a szociológia egyik "kulcsfogalmává" lett. Az értékorientáció fogalmának segítségével vált lehetővé a személyiség determinációjának /a személyiség mint a társadalmi ráhatások objektuma/ és szociális aktivitása belső forrásainak /a személyiség mint a szociális cselekvés szubjektuma/ értelmezése és feltárása.

Ebben az összefüggésben figyelmet érdemel az, hogy Kon /1969/ a személyiség szociológiájáról írott alapvető művében a társadalmi értékeket tekinti az értékorientáció releváns ismérvének. A rendszerelvű megközelítés alapján az orientáció általános értelmezésén keresztül jut el az értékorientáció konkrétebb meghatározásához. Abból indul ki, hogy "az orientáció a beállítottságok egész rendszere, amelynek alapján az egyén /a csoport/ a helyzetet felfogja és megválasztja a megfelelő cselekvési módot. A társadalmi értékekre irányuló orientációkat érték-orientációknak nevezzük" /I.m./. Ezzel összefüggésben lényegesnek tartjuk a szerző azon okfejtését, amely szerint a személyiség értékorientációs rendszerének megítélésénél jellemzőnek tekinti azt, hogy az egyén hogyan fogja fel és ítéli meg saját társadalmi szerepeit s szerepviselkedését. Felhívja a figyelmet a társadalmi és egyéni mozzanatok egységére: "Az értékorientációk - a szerepstruktúrákhoz hasonlóan - egyszerre társadalmiak és egyéniek. Társadalmiak azért, mert a személy

helyzetén, valamint a társadalmi nevelés, a propaganda stb. rendszerén alapulnak. A személyiséget egy adott társadalomban jellemző tipikus érték-orientációk összességét társadalmi jellemnek nevezzük. Ezek az orientációk ugyanakkor egyéniek is, mivel bennük összpontosul az adott személy megismételhetetlen élettapasztalata, érdekeinek és szükségleteinek sajátosságai" /I.m./.

Az értékorientáció szociológiai megközelítésében központi szerepe van ugyan a társadalmi értékeknek, de a kutatók véleménye eléggé megoszlik ennek tágabb vagy szűkebb, illetőleg általánosabb vagy konkrétabb értelmezésében. Az általánosabb megjelölést tükrözi Vodzinszkaja /1968/ tanulmánya, amely szerint: "A személyiség értékorientációja - a valóság tényeihez való viszonyának meghatározott struktúrája, a rögzült beállítódás formájában lezajló viszonyulás konkrét megjelenése". A valóság tényei természetesen magukban foglalják a társadalmi értékeket is, amelyekre a személyiség szilárd beállítódása irányul. A szerző értelmezése szerint az értékorientációk fontos szerepet töltenek be a viselkedés szabályozásában, mivel ezek alapján alakul ki a személyiség, a csoport aktivitásának meghatározott irányultsága a tevékenység valamennyi szférájában. Kvacsahija és Nadirasvili /1971/ már konkrétebb tartalmi összetevőkre utal: "Az értékorientáció a személyiségnek a társadalom különböző anyagi vagy szociális-kulturális értékére való beállítódása, készenléte". A szerzők e készenléten az embernek viszonylag szilárd, szociálisan feltételezett viszonyulását értik a társadalom anyagi, szellemi, kulturális gazdagságá-

hoz és eszményeihez. A társadalmi értékek e differenciáltabb látásmódja kétségtelenül pontosabbá teszi az értékorientáció értelmezését s jobban érzékelteti a személyiség szociálisan feltételezett irányulásának erővonalait.

Szociológiai megközelítésben az értékorientáció értelmezésének olyan fontos összetevői és determinánsai kerülnek előtérbe, mint a társadalom értékhordozó tényezői, a személyiség tartós beállítódása ezen értékekre, a társadalmi és egyéni jelleg egysége s kölcsönhatása az értékviszony működésében, az értékrendszer regulációs szerepe az emberi viselkedésben. A szociológiai nézőpont különösen ráirányítja a figyelmet az értékeknek a társadalmi gyakorlatban betöltött orientáló, feltételteremtő és szabályozó jelentőségére, amelyet Hankiss /1977/ tömören így jellemez: "... célértékként irányítják, vezérlik az emberi-társadalmi törekvéseket, eszközértékként lehetővé teszik a célok elérését, normaként szabályozzák az emberi-társadalmi együttélést".

Ilymódon az értékek sokrétűen átszövik mindennapi életünket, az emberi kapcsolatokat, a társadalmi tevékenység egész rendszerét. Az értékek közvetítésével megvalósuló regulációs folyamat teljesebb megismerése és feltárása az értékelméleti és szociológiai összefüggések mellett feltételezi az értékorientáció pszichológiai mechanizmusainak behatóbb tanulmányozását. Ebben az összefüggésben a pszichológia nem magukat az értékeket, az értékek természetét s jellemzőit kutatja, hanem az értékek és az emberi attitűdök viszonyát elemzi, illetőleg "az egyén által interiorizált és a viselkedésben realizálódó értékeknek; valamint a kör-

nyezet objektiválódott értékeinek viszonyát; röviden: az értékorientációt vizsgálja" /Hankiss és László, 1976/.

Az értékorientáció különböző aspektusainak kutatásában a pszichológiai diszciplínák egész sora érdekelt: mindenek előtt a szociálpszichológia, az általános pszichológia, a személyiségpszichológia, a fejlődéslélektan, a pedagógiai pszichológia, a pályalélektan. Ebből következően a megközelítés szempontjai számos vonatkozásban érintkeznek, sőt megegyezést mutatnak s természetesen a konkrét vizsgálatok kérdésfeltevéseitől függően specifikus megjelenési formát is öltenek. Témánk összefüggésében mi elsősorban a pedagógiai pszichológiai nézőponttal érintkező kapcsolódási szálakat vesszük figyelembe, amelyek azonban nem választhatók el mereven más pszichológiai területek értékorientációs vonzataitól.

Alapvető problémaként jelentkezik az a körülmény, hogy az értékorientáció értelmezése a pszichológiában több rokonfogalommal összefüggésben /mint például attitűd, beállítódás, "usztanovka", "Einstellung"/ jelenik meg, s nem ritkán ezekkel azonos jelentéstartalommal telítődve funkcionál. Ebből adódóan ellentmondások s különböző definíálási nehézségek árnyalják az értékorientáció s a vele rokon fogalmak használatát a szakirodalomban.

Erre utal többek között Oerter /1970/ a viselkedés szerkezetéről és változásáról írott monográfiájában, amikor okkal kifogásolja azt, hogy a pszichológiában mindmáig általános és homályos maradt az "attitűd", a "beállítottság" és a "magatartás" fogalmának értelmezése. Köny-

vének az attitűd fogalmával foglalkozó fejezetét az érték-probléma pszichológiai elemzésével vezeti be s azzal a megállapítással kezdi, hogy az értékfogalmat elég nagyvonalúan és gyakran csak a hétköznapi nyelvhasználatnak megfelelő értelemben alkalmazzák. Hiányolja azt, hogy az érték, az értékrendszer fogalma alig fordul elő az újabb német nyelvű munkákban: "Felfoghatatlan, miként lehet személyiségelmélettel és személyiségkutatással foglalkozni az értékfogalom vagy egy hasonló, ennek megfelelő fogalomnak /valencia, orientáció/ világos körülhatárolása nélkül" /I.m./. Az érték, az értékrendszer és az értékorientációk statikus és dinamikus felfogását tükröző művek elemzése alapján kimutatja azt, hogy e jelenségekör elsődlegesen a szociálpszichológiai kutatás tárgya, amely szervesen kapcsolódik az attitűd, illetve az attitűd funkcióinak olyan értelmezéséhez, mint: a habitus alapfogalma /Campbell/, szabályozó tényező /Miller, Galanter, Pribram/, meggyőződés "belief" /Brehm, Cohen/, aktív állásfoglalás /Oerter/, egyensúlyrendszer /Festinger, Newcomb, Rosenberg/. A szerző arra a következtetésre jutott, hogy az attitűd ezen funkcionális ismertető vonásait nem lehetséges valamiféle egyértelmű meghatározásban egyesíteni, mert különböző elméleti-feltevéseken és metodikai eljárásokon alapulnak. Szükségesnek tartja e gondolatrendszerben a fenomenológiai komponensek bekapcsolását. Ezt azzal érzékelteti, hogy a szociális normát az egyén fenomenológiailag mint "értéket", illetőleg "nem-értéket" éli át. Véleménye szerint: "Az a nehézség, hogy az értéket fenomenológiai fogalom nélkül kel-

lett definiálni, volt fő oka annak, hogy az értékfogalmat olyan későn vezették be a pszichológiába" /I.m./.

Az értelmezés különbözőségei s ellentmondásai ellenére az attitűd, mint operatív terminológia igen széles körben elterjedt s nagy népszerűségnek örvend a szakirodalomban. Allport /1979/ megállapítása szerint: "Az attitűd fogalma a legjellegzetesebb és legnélkülözhetetlenebb fogalom a mai amerikai szociálpszichológiában. Nincs olyan kifejezés, amely gyakrabban fordulna elő a kísérleti és teoretikus irodalomban". Az attitűd fogalma központivá válásának kezdetét Thomas és Znaniecki érdemének tulajdonítja, akik a lengyel parasztokról írott monumentális munkájukban "szisztematikus elsőbbséghez juttatták". A fogalom egyik legkorábbi /több mint félévszázaddal ezelőtti/ meghatározása is tőlük származik: "Az egyének valamilyen értékre irányuló lelki állapota". Az értékek pedig "szociális természetűek, vagyis a szocializált embereknel a közfigyelem tárgyai" /I.m./.

Ebben a gondolkörben fontosnak tartjuk az értékekre irányulás kiemelését és az értékek szociális természetének hangsúlyozását. Az érték és a szociális komponens egyik állandóan visszatérő ismérvként beépül az attitűd elméletének történetileg változó fogalmi keretébe. Így például Katz /1979/ alapvető jelentőségűnek tartja az attitűd érték kifejező minőségét: "Az érték kifejező funkció, amelyben az egyén kielégül azáltal, hogy kifejezi a személyes értékeinek és a saját magáról alkotott képnek megfelelő attitűdöt". E funkció érvényesítésében az egyén önképének és ön-

megvalósításának személyes értékei jutnak kifejezésre. Az értékek és az attitűdök ezen egymásbafonódását alapul véve Linton /1967/ értelmezése még ennél is továbbmegy, amikor kifejezetten "értékattitűd-rendszerről" értekezik. Az értékek szociális természetének hangsúlyozása pedig a szakirodalomban elfogadott "szociális attitűd" fogalmában realizálódik.

Az attitűdfogalom /a kutatások történetileg változó hullámainak megfelelően/ módosult, differenciálódott, de napjainkban is tapasztalható, hogy a különböző szakmai orientációju szerzők eltérő módon értelmezik az attitűdök szerepét a megismerésben, illetőleg a cselekvés irányításában. A nem egységes fogalomértelmezés közös, megegyező jegyeként Halász, Hunyady és Marton /1979/ szintetizáló tanulmánya az értékelő viszonyulást emeli ki: "Akár a végletes, akár az eklektikus attitűd meghatározásokat vesszük szemügyre, kitűnik, hogy a beállítódás szociálpszichológiai megközelítésében minden esetben értékelő viszonyulásról van szó. Sőt továbbmenve azt állíthatjuk, hogy az attitűdök szociálpszichológiai megközelítésében szinte csak ez a közös; a különböző szakmai orientációju szerzők valamilyen pozitív, illetőleg negatív minőségű, intenzitásában eltérő értékelő viszonyulásokat tekintenek u.n. attitűdnek". Az értékelő viszonyulásnak rendszerint három összetevőjét különböztetik meg: a megismerő /kognitív/, az érzelmi /affektív/ és a cselekvési /konatív/ komponenst, amelynek együttes funkcionálása teszi lehetővé "a személyiség /legalábbis tendenciaszerűen/ konzistens viszonyulását valamilyen tár-

sadalmi, ideológiai, illetőleg kulturális jelenséghez" /I.m./.

Az attitűdben kifejeződő értékelő viszonyulással összefüggő jelenségek tanulmányozásának előzményei a szovjet pszichológiában az 1920-as évekig vezethetők vissza, amikor Uznadze a gruz iskola megalapítója kidolgozta a beállítódás /"usztanovka"/ általános elméletét. Uznadze /1971/ szerint: "A beállítódás a szubjektum módusza tevékenységének minden pillanatában, integráns állapot, amely elvileg különbözik minden differenciált lelki erőttől és adottságtól". Gondolatrendszerében a beállítódás a személyiség általános diszpozíciója, meghatározott aktivitásra irányuló állapota, amely a környezet hatására alakul át s az egyén aktuális szükségletének közvetítésével tükrözi az objektív viszonylatokat. Ez a készenléti állapot meghatározza a személyiség egész funkcionális státuszát, valóságos pozícióját a cselekvésben. Következésképpen ebben a koncepcióban: "Az ember pszichológiája az egész szubjektum aktivitásának elvére, azaz beállítódásának elvére épül" /I.m./.

E problémakör elméleti és kísérleti eredményeit összegező, általánosító munkájában Prangisvili /1967/ a beállítódást viszonyként értelmezi. Ebben az összefüggésben kiemeli azt, hogy a beállítódás olyan tudományos fogalom, amely magában foglalja, kifejezésre juttatja az egyénnek "az objektumokhoz való viszonyát". E kapcsolat lényegét a tárgy vagy jelenség fontossága, jelentősége határozza meg az egyén számára s ebből következően az objektumhoz való viszony mindeinek előtt értékelő viszonyulásként működik, amelynek alappillére "a szükséglet és a szituáció" /Cshartisvili, 1971/.

A munkában s az emberi érintkezés legkülönbözőbb szféráiban keletkező szükségletek hatására alakulnak ki a szituációnak megfelelő beállítódások, cselekvési módok és viszonyok. Ez az aktuális beállítódás különböző értékekhez kapcsolódik s ebben jut kifejezésre az ember viszonyulásainak szelektív jellege. A sokféle aktuális beállítódás közül egyesek /a gyakori ismétlődés és életfontosságú jelentőségének fokozódása eredményeként/ kiemelkednek, összpontosulnak, szilárdan rögzítődnek s a személyiség stabil képződményeivé válnak. Ezek az u.n. rögzült beállítódások, amelyeknek egészes és viszonylag tartós rendszere alkotja azt a jelenségkört, amit értékorientációnak nevezünk /Demin, 1977/.

A gruz iskola kiterjedt vizsgálatai és eredményei /nálunk is megjelent egy gyűjteményes kötet Molnár szerkesztésében 1971-ben/ jelentős hatást gyakoroltak az 1960-as években megújuló s lendületesen kibontakozó szovjet szociálpszichológiai kutatások azok vonulatára, amelyek a szociális beállítódás, az értékorientáció különböző összetevőinek tanulmányozását célozták. E vizsgálatok kiinduló pontjai, kérdésfeltevésai, irányai közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnak a beállítódás általános pszichológiai koncepciójához.

E tárgykörben megjelent első közlemények szerzői /Bobnyeva és Zotova, Jadov és Zdravomiszlov, Olsanszkij, Vodzinszkaja/ kísérletet tesznek, legalábbis munkahipotézis jelleggel, az értékorientáció fogalmának meghatározására, főbb tartalmi jegyeinek differenciálására, a szemé-

lyiség más szerkezeti összetevőjéhez való viszonyának feltárására, a viselkedés szabályozásában betöltött funkciójának értelmezésére.

E témakörben számontartott első vizsgálatok egyike Olsanszkij /1971/⁺ nevéhez fűződik. A szerző a személyiség és a társadalmi értékek viszonyát elemző munkájában /Vigotszkijnak a magasabb pszichikus funkciók jeltermészetére vonatkozó elgondolásait alapul véve/ az értékeket az ember és a külső világ kapcsolatát közvetítő jelentéstípusok egyikének tekinti. Az ember az értékrendszerek segítségével értékeli a viselkedési alternatívákat és választja meg a cselekvési módozatokat: "Az értékek - sajátos világító 'tornyok', amelyek elősegítik, hogy az ember mint valamilyen csoport tagja, az információk özönében észrevegye azt, ami élettevékenysége szempontjából a legfontosabb /pozitív vagy negatív értelemben/. Az értékek olyan tájékozódási pontok, amelyekre orientálódva az individuum megőrzi viselkedésének meghatározottságát, belső következetességét" /I.m./.

Ezzel kapcsolatosan szükségesnek tartjuk kiemelni azt, hogy Olsanszkij az értékorientációt a "csoporttudatban" kialakult, elfogadott érték- és normarendszer működésével hozza összefüggésbe, amely mint a csoportkontroll tényezője orientálja az egyén viselkedését. Ez a viszony determinánsként is funkcionálhat, melynek hatására az egyén megváltoz-

+ Először a "Szociológia v SzSzSzR" c. tanulmánygyűjtemény I. kötetében jelent meg. Moszkva, 1965.

tatja értékorientációját. Hangsúlyozza az értékorientáció alapvető jelentőségét a személyiség fejlődésében: "Az individuum a kommunikáció közvetítésével az értékeket elsajátítva válik személyiséggé. Az ember nevelésében a döntő szerepet az együttesen tevékenykedő emberek csoportja, a dolgozó kollektíva játssza" /I.m./. Az értékorientáció kialakulásának előfeltétele az értékek elsajátítása, amely egyszersmind a személyiséggé válás elengedhetetlen tényezője. A személyiség nevelésében, az értékekre való orientálásában pedig döntő szerephez jut a közvetlen emberi környezet, az együttesen tevékenykedő csoportok, közösségek tagjainak kölcsönhatása.

A személyiség értékorientációja pszichológiai tartalmának feltárására különösen nagy figyelmet fordított Zdravomiszlov és Jadov /1965/. A munkához való viszony és az értékorientáció összefüggéseit elemző munkájukban írják a következőket: "Értékorientáción értjük a személyiségnek a társadalom valamilyen anyagi és szellemi kulturális értékeire való beállítódását. Az értékorientációk a személyiség legfontosabb összetevői, bennük mintegy összegeződik a személyiség individuális fejlődése folyamán szerzett élettapasztalatának teljessége. Ez a képződmény a személyiség szerkezetének azon összetevője, amelyet a tudat tengelyének tekinthetünk; körülötte forognak az ember gondolatai és érzelmei, amelyek szempontjaitól függ sok életfontosságú kérdés eldöntése" /I.m./.

A szerzők felfogása szerint az értékorientáció a személyiség társadalmi /anyagi, szellemi, kulturális/ értékek-

re való beállítódásaként értelmezhető. E minőségében a személyiség szerkezetének legfontosabb összetevője: benne összpontosulnak az egyén felhalmozott élettapasztalatai s a létfontosságú kérdéseket eldöntő gondolatai és érzelmei.

Ezt a koncepciót Jadov és munkatársai /1969/ a személyiség és értékorientáció tárgykörével foglalkozó gyűjteményes kötetükben fejlesztették tovább. Ennek lényege az értékorientáció és Uznadze beállítódás-elméletének összefüggéseit elemző gondolatmenet alapvető megállapításaiban foglalható össze. A szerzők megjegyzik azt, hogy Uznadze bár elméletileg nem tanulmányozta az értékorientációt, de koncepciójának tartalmából következően ez úgy jellemezhető, mint bizonyos típusu magatartásra való pszichológiai beállítódás valamely konkrét szituációban.

Az egyén magatartása Uznadze szerint két szinten játszódik le: az impulzív szint a vitális vagy a biológiai szükségletek kielégítésének sikja és az akarati szint, amely az objektiváción alapul s csak az emberre jellemző. Az objektiváció szintjén valamely meghatározott szituációval kapcsolatos szükségletek impulzusának hatásaként a megfelelő tevékenységre való készenléti állapot, törekvés létrejöttét megelőzi az objektiváció. Ez a külső szituációnak "a tudatba való betörése, a megértése". A közegtől való elválás, a tevékenység objektiválhatósága lehetőséget ad az embernek arra, "hogy megszabaduljon az aktuális szükséglet impulzusának kényszerétől s következésképpen feltegye a kérdést, milyen legyen a jövőben a magatartása: most már saját magának kell eldöntenie, hogyan viselkedik, ha már egyszer nem

követi az aktuális szükségletek impulzusát".

Ez a "fennakadás" a tudatban annak a gondolkodási folyamatnak a kezdete, amelynek eredményeként létrejön a magatartás célszerűsége. Ez összefügg azzal, hogy az egyén "én"-jének szükséglete szerint motivumot keres és a tudatosult szükségletnek megfelelően elhatározza a cselekvést. E motiváció folyamatának értelmét Uznadze "a személyiség alapvető, az életben megerősödött beállítódásának" megfelelő tevékenység keresésében látja.

A fenti elvi megfontolások alapján Jadov és munkatársai /1972/ hangsúlyozzák az értékorientáció értelmezésénél annak figyelembe vételét, hogy a rögzítődött beállítódás rendszere társadalmilag jelentős szükségleteket tükröz, illetőleg az indítékok magukban foglalják az alapjukat képező rögzítődött beállítódások jellemző jegyeit. Véleményük szerint e rögzítődött beállítódások között jelentős szerephez jutnak a társadalmi törekvések, amelyek a társadalmi rendszerben a tevékenység céljaira és eszközeire irányulnak. A szociálpszichológiában különlegesen nagy jelentőségre tesznek szert az ilyen rögzítődött társadalmi beállítódások: "Az attitűdök tulajdonképpen a magatartás társadalmilag jelentős szabályozói, vagy társadalmilag jelentős rögzítődött törekvések" /I.m./.

Jadov és munkatársai Uznadze elméletének további értelmezése során fontos következtetéseket vonnak le az értékorientáció tartalmi összetevőire, személyiségi vonzataira, mutatóinak egymásra épülésére, valamint regulatív funkcióira vonatkozóan. Ebben az összefüggésben különösen lényeges-

nek tartjuk gondolatmenetük következő összegező megállapításait: "A társadalmi törekvések - attitűdök - értékorientációk strukturális képződményt alkotnak, amely az attitűdök rendszerét a társadalmi tevékenységre vonatkoztatva mutatja be. Ez a rendszer paraméterek hierarchiája, amelyek közül a fő a rendszernek mint olyannak a tartóssága és a viszonyulásnak a tartósságot biztosító mélysége, azaz a személyiség szindrómájához való közelsége, az emocionális vonzódás foka stb. Az attitűdök értékorientációinak nevezett rendszere a személyiségnek meghatározott társadalmi normák és értékek szerinti irányultságát fejezi ki. Ezt az irányultságot kognitív, emocionális és magatartási komponensek jellemzik. Az értékorientációk alapvető funkciója az, hogy szabályozzák a magatartást, mint meghatározott társadalmi feltételek között lezajló tudatosult cselekvéseket" /Jadov és munkatársai, 1972/.

A fenti gondolatmenetnek kétségtelenül érdeme, hogy az értékorientáció jelenségkörét oly módon pontosítja, hogy a tartalmában tükröződő "társadalmi törekvéseket" egy tárgabb tényezőrendszer működésének összefüggésében értelmezi. Ebben a felfogásban fontos felismerés az értékorientáció "strukturális képződmény" jellegének és "hierarchikus" felépítettségének hangsúlyozása, amely a rendszer belső önmozgásának lényeges pszichológiai előfeltétele. A paraméterek hierarchiájának legfontosabb összetevője magának a belső rendszernek a tartóssága, a viszonyulás mélysége, a személyiség szindrómájához való közelsége, az irányulásban kifejeződő emocionális vonzerő hatékonysága. A szerzők defi-

melősszerűen "az attitűdök értékorientációjának nevezett" rendszeréről beszélnek, amelyet a személyiség "meghatározott társadalmi normák és értékek" szerinti irányultsága kifejeződésének, tükröződésének tekintenek. Rámutatnak arra, hogy a személyiségnek ezt a társadalmi normákra és értékekre összpontosuló irányultságát /miként az u.n. attitűdjelenségeket általában/ a kognitív, az emocionális és a cselekvésbeli összetevők kölcsönhatásának érvényesülése jellemzi.

Megítélésünk szerint e koncepciónak egyik lényeges új eleme az értékorientáció regulatív funkciójának /a korábban ismertetett szerzők álláspontjához viszonyítva/ pontosabb értelmezése. Ennek lényege tulmutat a magatartás "általános" szabályozásának keretein, mivel ebben az összefüggésben a magatartásnak nem akármilyen, hanem "mint meghatározott társadalmi feltételek között lezajló tudatosabb cselekedet"-nek a regulációjáról van szó.

Az ily módon értelmezett magatartás szabályozásának pszichológiai mechanizmusa szervesen összefügg az értékorientáció funkcionális sajátosságaival, amelyeket Katz /1979/ a használati vagy hasznossági, az én-védő, az érték kifejező és a megismerési funkció leírásával ismertetett. E hipotétikus felosztás mindegyik csoportja megfelelő értékvonzatot képvisel. Jadov és munkatársai /1972/ a Katz-féle többoldalu szabályozás elvének szemléletét képviselik, amikor hangsúlyozzák a differenciált értelmezés szükségességét annak megítélésében, hogy az értékorientáció és az egyén tényleges magatartása közötti megegyezést vagy ellentmondást milyen esetekben lehet a használati, a védekezési és megismerési

funkció érvényesülésével összefüggésbe hozni, illetőleg magyarázni. Ez a differenciálás nyilvánvalóan indokolt, mivel az értékorientáció különböző szabályozó funkciói nem elszigetelten, hanem együttesen működnek.

Az értékorientáció fentebb vázolt koncepciójának továbbfejlesztésében fontos szerepet kapott a regulációs mechanizmus rendszerének, hierarchikus felépítésének és működésének értelmezése, amelyet Jadov /1981/ a személyiség szociális magatartásának diszpozíciós szabályozásáról írott munkájában ismertetett. Gondolatmenetének egyik kiindulópontja az, hogy az "attitűdök" vagy a szociális beállítódás koncepciója szerint az "attitűdök" közvetlen kapcsolatban vannak a szociális szükséglettel s annak kielégítését biztosító tevékenység feltételeivel. A szociális beállítódás változása vagy állandósulása szintén a szükségletek és azok kielégítését elősegítő szituációk között létrejött viszonyok függvénye. Ezért bármilyen rögzült beállítódás keletkezésének mechanizmusa a következő képlettel jellemezhető: $Sz - D - F$, ahol Sz = a szükséglet, D = a diszpozíció, F = a tevékenység feltételei /szituáció/. A szerző a diszpozíciós koncepció kibontása szempontjából elvi jelentőségűnek tartja azt a felismerést, hogy mind a szükségletek, mind a tevékenység feltételei és maguk a diszpozíciók is hierarchikus rendszereket alkotnak, amelyeket külön-külön részletesen elemez.

Témánk szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemel a diszpozíciós hierarchia, amelynek rendszere a következőképpen jellemezhető:

Az első /a legalacsonyabb/ szintet az elemi, állandó-

sult beállítódások alkotják. Ezek a vitális szükségletek alapján és a legegyszerűbb szituációkban alakulnak ki. Az ilyen jellegű beállítódás, mint a megelőző tapasztalat által rögzített tevékenységre való készség, elvesztette modalitását s jellemzője az, hogy nem tudatos /hiányoznak belőle a kognitív összetevők/.

A struktúra második szintjét az állandósult társadalmi beállítódások rendszere alkotja. Alapvető komponensei: az emocionális /értékelő/, a kognitív /értelmi/ és a magatartási /cselekvésre való készenlét aspektusa/. Ezt a beállítódást az egyéneknek az elsődleges és más kontakt csoportokkal való érintkezésével kapcsolatos szociális szükségletei és a megfelelő szociális szituációk alakítják ki. Létrejöttük alapja az egyes szociális objektumok /vagy azok tulajdonságai/ és egyes szociális szituációk /vagy sajátosságaik/ értékeléséhez kötődik.

A harmadik szint a társadalmi aktivitás valamely szférája iránti érdeklődés általános irányultsága, pontosabban az alapvető szociális beállítódások szintje. A tevékenység e domináló szférájára való beállítódás igen bonyolult szociális szükségletek alapján alakul ki. Ezen a szinten a szociális beállítódások mindhárom komponense /kognitív, emocionális, magatartási/ jelen van. E diszpozíciók kognitív összetevői sokkal bonyolultabbak mint az alsóbb szintek hasonló képződményei. Jellemző az is, hogy a személyiség általános irányultsága szilárdabb, mint az egyes szociális objektumokra, illetőleg a szituációkra való beállítódás működése.

A legfelsőbb szintet a meghatározott életcélokra és e célok elérésének eszközeire irányuló értékorientációk rendszere alkotja. Ezeket a célokat és eszközöket a személyiség általános társadalmi létfeltételei determinálják. Feltételezhető, "hogy az értékorientációk rendszere, amely lényegét tekintve ideológia, a személyiség legmagasabb igényei alapján ... és azoknak az általános társadalmi feltételeknek megfelelően alakul ki, amelyek lehetőséget biztosítanak meghatározott szociális és individuális értékek realizálására" /I.m./.

A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy ebben a hipotétikus modellben vázolt diszpozíciós hierarchia szerveződése nem a beállítódások /mint a kognitív, emocionális és magatartási komponens keveredéséből létrejövő "téglablokkok"/ mechanikus egymásra épülése útján megy végbe. A szerveződés lényeges ismervét abban jelöli meg, hogy a diszpozíciós struktúra alapvető sajátosságait visszatükröző említett komponensek viszonylag önálló alrendszereket alkotnak az általános diszpozíciós hierarchia felépítésében. A diszpozíciós struktúra kognitív, emocionális és magatartásbeli alrendszerei között meghatározott kölcsönhatás érvényesül.

Mindezek alapján Jadov koncepciójából szervesen következik a diszpozíciós szabályozás sajátos felfogása, amely szerint: "A diszpozíciós rendszer legfontosabb, ha ugyan nem a legalapvetőbb funkciója: a szociális tevékenységnek vagy a szubjektum magatartásának pszichikus szabályozása a szociális szférában" /I.m./. Ebben az összefüggésben egyértelműen a szociális tevékenység, illetőleg a személyiség

magatartásának a szociális közegben megvalósuló pszichikus regulációjáról van szó. Ehhez kapcsolódóan fontos annak kiemelése, hogy: "A magatartást az összes szinteken a személyiség diszpozíciós rendszere szabályozza, azonban minden konkrét szituációban és a céloktól függően egy meghatározott diszpozíciós képződmény játsza a vezető szerepet" /I.m./.

Elvi jelentőségű felismerés az, hogy a diszpozíciós szabályozás nem "lokalizálódik" csupán egy szinten, hanem kiterjed a személyiség szociális magatartásának valamennyi szintjére. Ebben a folyamatban a szituáció és a célok függvényében a domináns diszpozíciós képződmény szerepe a meghatározó. Mivel a diszpozíciós hierarchia legmagasabb szintjét az értékorientációk alkotják, ebből a koncepcióból egyértelműen következik, hogy az értékorientációk különböző elemei beleszövődnek a magatartást szabályozó domináns pszichikus képződmény szerkezetébe. Ez a felfogásmód egybevág Megrabjan álláspontjával, aki bírálja azokat a pszichológiai nézeteket, amelyek feltételezik azt, hogy a személyiség magatartásában a pszichikum mélyebben fekvő rétegeinek van vezető szerepe: "Az evolúciós fejlődés folyamatában minden megelőző funkció a következő funkció regulatív, szabályozó hatására átalakul... Éppen ezért az új, magasabb szintű struktúra válik a személyiség egész strukturájának domináns regulátorává" /Idézi: Jadov, 1981/. Ez az általános rendező elv az értékorientáció regulatív funkciójának érvényesülésére is vonatkozik.

Az értékorientáció fogalomkörébe tartozó jelenségeket

a szovjet pszichológusok nem csak a szociális beállítódás összefüggésében, hanem átfogóbb s általánosabb keretekben a személyiség irányulásának egyik összetevőjeként is értelmezik. Rubinstein /1964/ szerint az irányulás problémája elsősorban a dinamikus tendenciák, az emberi tevékenységet meghatározó motivumok kérdéseként jelentkezik, amelyet viszont a tevékenység konkrét céljai és feladatai determinálnak. A motivumok által kiválasztott beállítódás mindig valamilyen meghatározott "viselkedési vonalra" való beállítódásként jelenik meg. Létrejöttének pszichológiai feltétele a szubjektum megfelelő szituációba kerülése s az ebben felmerülő feladatok megoldásának a szándéka. Ez pedig döntően attól függ, hogy mi az, amit a személyiség szubjektíve jelentősnek, azaz értékesnek tekint. Ebből következően: "A személyiség beállítódása tágabb, általánosabb értelemben véve már nem az egyes szervnek viszonyát foglalja magában, hanem a totalitásában, pszichofizikai szerkezetét is beleértve vett személyiségnek szelektív viszonyát a személyiség számára jelentős iránt, valamint alkalmazkodását a megfelelő tevékenységhez, illetve cselekvési módhoz" /I.m./.

Rubinstein általános pszichológiai és személyiség-pszichológiai megközelítésben a beállítódást a személyiség irányulása olyan szelektív megnyilvánulási formájának tekintti, amely meghatározott viselkedési vonalra összpontosul: "A beállítódás, bár maga nem jelent közvetlen mozgást bizonyos irányban, mégis irányulást foglal magában" /I.m./. A személyiségnek ezen pozíciója a fejlődés eredményeként a tevékenység folyamatában alakul ki s benne különböző szín-

tü értékvonzatu komponensek működnek együtt "az elemi szükségletektől és a vágyaktól kezdve, egészen a világnézeti jellegű felfogásokig és álláspontokig" /I.m./.

Bár Rubinstein gondolatmenete nem foglalkozik közvetlenül az értékorientáció fogalmi meghatározásának problémáival, koncepciójának szemléleti alapvetéséből következően mégis fontos felismerése az, hogy e jelenségekört a személyiség integráns pszichikus képződményeként értelmezi. A szociális beállítódásnak mint az irányulás sajátos megjelenési formájának geneziséét a tevékenység fejlesztő hatásával, az emberi aktivitás kibontakoztatásával és a környezethez való szelektív s értékelő viszonyulással hozza összefüggésbe, amely magában foglalja a társadalmi értékek, célok, feladatok "személyes jelentőségüvé" válásának folyamatát.

Új szempontokkal gazdagítja ezt a gondolkörűt Ananyev /1980/, amikor az ember komplex tanulmányozásával általános koncepciója kidolgozásában külön fejezetet szentel a személyiség társadalmi funkcióinak, szerepeinek és értékorientációinak. Véleménye szerint a személyiség tanulmányozása státuszának meghatározásával kezdődik, amikor is a személyiséget úgy fogjuk fel, mint a szociális fejlődés effektusának összességét, mint a különböző szociális strukturák és történelmi folyamatok hatásának objektumát. A státusz tevékeny, szubjektív oldala a személyiség pozíciójának formájában jelenik meg, amelyet a státusz meghatározott szociális feltételei között elfoglal. A szerző hangsúlyozza azt, hogy a személyiségnek, mint a társadalmi magatartás és a sokrétű szociális tevékenység szubjektumának pozíciója a személyi-

ség bonyolult viszonyulási /a társadalom egészéhez, a szűkebb közösséghez, amelyhez tartozik, a munkához, az emberekhez, önmagához/ rendszerének kifejeződése. E viszonyulás magában foglalja a személyiség tevékenységét irányító indítékokat és beállítódásokat, valamint azokat a célokat és értékeket, amelyekre a tevékenység irányul. Ezzel összefüggésben a fejlett szocialista társadalom feltételei között formálódó ujtipusu emberek számára meghatározó jelentőségűnek tartja az olyan konkrét értékeket, mint a haza, a munka, az emberekkel és a természettel való érintkezés, amelyeket egyfajta "szintetikus értékeknek" tekint. Mindezek alapján levonja a következtetést: "A személyiség értékorientációját valamilyen értékekre irányulása alkotja" /I.m./.

Ebben az összefüggésben figyelmet érdemel Bozsovcics /1968, 1974/ és Neimark /1972/ koncepciója, amely az irányultságot a "domináns motivumok" elméletének gondolatkörében értelmezi. Bozsovcics abból indul ki, hogy az élettevékenység folyamatában kialakul az ember motivációs szférájának egy meghatározott strukturája, amely szilárdan megalapozza személyiségének irányultságát, vagyis "belső pozícióját". Ebből következően a személyiség egész erkölcsi-politikai arculatát meghatározza az, hogy milyen tartalmu és milyen erkölcsi értékű motivumok válnak dominálóvá az irányultság kialakulásában. E minőségéből következően "az irányultság a személyiség centrális jellemző vonása" /Bozsovcics, 1974/. Az irányultság ezen értékorientációs tartalmának jelentőségét hangsúlyozza Neimark /1972/ felismerése

is, amely szerint az állandósult domináns motívumok nemcsak az aktuális magatartás célirányosságát határozzák meg, hanem a személyiség "egész életének célirányosságát is létrehozzák" /I.m./.

A domináns motívumok elmélete magában foglalja a személyiség erkölcsi értéktartalma belső pozíciójának meghatározó szerepét az irányultság kialakulásában. Az így felfogott erkölcsi pozíció a magatartás, illetőleg az egész személyiség célirányosságának determinánsa. Ez a nézőpont még akkor is figyelemre méltó, ha nem bontja ki részletesen az erkölcsi pozíció értékorientációs tartalmának jegyeit.

Ilyen összefüggésben több szerző fontosnak tartja az irányultság értékorientációs összetevőinek beépülését a személyiség strukturájába. E komponensek megjelenési formáihoz sorolják a szükségleteket, az érdeklődést, az eszményeket, a világnézetet és a meggyőződést /Zatova és Bobnyeva, 1975/. Ebben az értelmezési keretben azonban sokkal inkább a komponensek rendszerének felvázolása kerül előtérbe /amely önmagában véve is fontos metodológiai elv/, mintsem ezen összetevők differenciált analízise az értékorientáció létrejöttében és működésében.

Az irányultság és a motívumok összefüggésének hangsúlyozása egyik lényeges támpontja e gondolkör elméleti megfontolásainak. Bozsovicshoz hasonlóan Jadov /1965/ is azt az álláspontot képviseli, hogy a személyiség irányultságának tartalmi minősége a motívumok jellegétől függően alakul. Gondolatmenetében azonban lényeges az az irányultság értékorientációs ismérveit egyértelműbben kiemelő tézise

szerint a tartalom meghatározó tényezője "az eszmei-szociális motivumok rendszere" /I.m./. Jadov tehát konkrétan e motivumok rendszerét tekinti az irányultság domináns értékorientációs ismérvének. Ezt összefüggésbe hozza a személyiség célirányos, orientatív magatartásával, de ezuttal is túllép a probléma fentebb vázolt /Bozsovcics, Neimark/ általános keretein, amikor azt hangsúlyozza, hogy: "Az irányultság szintjét a társadalmilag jelentős célok határozzák meg" /I.m./. Ebből következően az irányultság orientatív hatékonysága a társadalmilag jelentős, értékes célok felismerésének, elfogadásának /interiorizációjának/ függvénye.

Az értékorientáció fentebb tárgyalt tartalmi jegyei több vonatkozásban tükröződnek a viszonyulás pszichológiai elméletében, amelyet legátfogóbban Mjasziscsev /1960, 1981/ dolgozott ki. Elméletének egyik kiinduló alaptétele szerint: "Az ember pszichikus viszonyai fejlett formájukban azoknak az individuális, szelektív, tudatos kapcsolatoknak a rendszerét alkotják, amelyeket a személyiség az objektív valóság különböző oldalaival létrehoz. Ez a rendszer az ember fejlődésének egészéből ered, kifejeződnek benne az ember személyes tapasztalatai és belsőleg határozza meg cselekedeteit, élményeit" /Mjasziscsev, 1981/.

E koncepcióval szemben jogosan merül fel az ellenvetés, hogy a szerző tulságosan tág határok között vonja meg a pszichikus viszonyulás fogalmának kereteit /Dodonov, 1973/. Témánk szempontjából mégis fontosnak tartjuk kiemelni azt, hogy e fogalmi keretben központi gondolat az objektív valóság különböző oldalaihoz fűződő individuális, szelektív,

azaz értékelő viszonyulás tudatos kapcsolatrendszerként való felfogása. A rendszerelvű megközelítésnek itt különleges jelentőséget ad az a tény, hogy az ember "egészében véve" viszonyul a valósághoz. Legfontosabb mozzanatként Mjasiscsev azt emeli ki, hogy a viszonyulás, az értékelés "tárgya, a személy, bármely körülmény nem csupán szenzorikus összesség, hanem ezeknek is, mint az ember cselekedeteinek, meghatározott értelmük van, amely az adott tárgy, személy, stb. lényegét alkotja, s nem vezethető vissza a tulajdonságok összességére" /I.m./. Fontos továbbá annak a hangsúlyozása is, hogy ez a viszonyulási rendszer társadalmi produktum, az egész személyiség fejlődésének eredményeként funkcionál, összegződnek benne az egyén szociális tapasztalatai, amelyek együttesen meghatározzák a viszonyulásában kifejeződő értékelő magatartást. A rendszerelv magában foglalja azt is, hogy a személyiség sokrétű értékelő viszonyai /az egyes társadalmi jelenségekhez való viszonytól egészen a világnézeti állásfoglalásig/ differenciált strukturát alkotnak s beépülnek a magatartás pszichikus szabályozásának folyamatába.

A pszichikus regulációnak a viszonyulás elmélete szempontjából történő elemzésében az értékorientációk úgy jelennek meg, mint a személyiségnek a környező valósághoz való viszonya konkrét megjelenési formái, illetőleg mint beállítódások rendszere, amely minden szituációban szabályozza a magatartást. E két tényezőcsoport szerepét értelmezi Vodzinszkaja /1968/ a beállítódás, a viszonyulás és az értékorientáció egyfajta szintézisére törekvő tanulmányában:

"Az egyén magatartásának regulátora a rögzült beállítódások rendszere, a viszonyulások rendszere, az értékorientáció. A rögzült beállítódások között vannak olyanok, amelyek különleges súlyt képviselnek. Ezeket a valóság azon elemeihez való viszony hozza létre, amelyek különösen értékesek a személyiség számára. Ezek alkotják a rögzült beállítódások viszonylag tartós rendszerét vagy a személyiség értékorientációját, amely szervezi az objektív világ tárgyaihoz és jelenségeihez, a társadalmi élet szférájához és a személyiségnek önmagához, mint a társadalom tagjához való viszonyában megnyilvánuló magatartását" /I.m./.

Ebben az értelmezésben a beállítódások, a viszonyok és az értékorientációk rendszerének közös vonása a személyiség magatartásának pszichikus szabályozása. Az idézett gondolat-sor kiemeli a valóság különböző elemeinek a személyiség számára különösen jelentős, értékes jellegét, mint a viszonyulás specifikus orientatív tényezőjét. Mégis problémaként jelentkezik a három fogalomkör /a beállítódás, a viszonyulás, az értékorientáció mint külön-külön is funkcionáló "alrendszer"/ egybemosódása, illetőleg csaknem azonos értelemben vett felfogása. Aligha lenne vitatható az a tény, hogy a beállítódás, a viszonyulás és az értékorientáció tartalmi és funkcionális szempontból kapcsolódnak egymáshoz /egyik releváns kapcsolódási csomópont a közös értékvonzatu összetevők jelenléte/, de emellett olyan sajátos ismérvek hordozói is, amelyek jelenleg még nem tárulnak fel kellő következetességgel a tárgykörrel foglalkozó szakirodalmi forrásokban. Amint láttuk a pozitív megoldást kereső kísérletek közül leginkább

kidolgozott Jadov /1969, 1976, 1979, 1981/ koncepciója, amelyet azonban maga a szerző is több vonatkozásban hipotetikusnak tekint.

Az eddigi áttekintésünk alapján megállapíthatjuk azt, hogy az értékorientáció fogalomkörében kidolgozotttnak tekinthető az általános metodológiai elvek rigyelembe vétele, az értékelő-orientatív magatartás több lényeges összetevője, a személyiség szerkezetében betöltött szerepe a regulációs mechanizmusainak jelentősége a magatartás irányításában. Az egységes elméletrendszer kimunkálásához szükséges lenne az értékorientáció releváns pszichológiai összetevőinek, ismérveinek, sajátosságainak az eddiginél differenciáltabb feltárása, ami magában foglalja az u.n. "rokonfogalmakkal" való kapcsolat és kölcsönhatás egyértelműbb tisztázását is.

Ezt hangsúlyozza többek között Zatova és Bobnyeva /1975/ azon felvetése, hogy a "beállítódás" és a "viszonyulás" fogalmának kapcsolata még nem megoldott a pszichológiában. Más szerzők is szorgalmazzák az "értékorientációs vonzatu" különböző pszichológiai fogalmak egyértelműbbé tételének szükségességét. Dodonov /1973/ a jelenkori pszichológia "egyik legérdekesebb és leginkább vitatott" problémakörének tekinthető szükséglet, viszonyulás és irányultság fogalmát, egymással való kapcsolatát, valamint specifikumait teszi vizsgálat tárgyává. Csudnovszkij /1976/ a személyiség irányultságának, tartalmi összetevőinek feltárására tesz kísérletet. Zaukov /1975/ az értékorientáció viselkedést szabályozó mechanizmusaival összefüggésben elemzi az érték

és eszmény, az érték és szociális normák, az érték és célok egymáshoz való viszonyának fogalmi jegyeit. Nadirasvili /1979/ a személyiség szociális orientációjának és beállítódásának kapcsolatához, értelmezéséhez vet fel új szempontokat. Aszmolov és Kovalcsuk /1977/ a szociális beállítódás fogalmának általános pszichológiai és szociálpszichológiai felfogását hasonlítja össze néhány aktuális probléma függvényében. A szerzők felülvizsgálják a beállítódás kognitív, affektív és konatív komponensei kölcsönös viszonyának hagyományos értelmezését. Felvetik azt a problémát, hogy az egyénnek a tárgyhoz való értékelő viszonyulásában domináló szerepet játszik az affektív komponens. Ugyanakkor azonban a magatartás regulációjában a beállítódás egészlegesen, mindhárom összetevő egységeként vesz részt, amely szintén meghatározott értékelő mozzanatokot foglal magában. Kérdéses, hogy az affektív értékelés egybeesik-e s ha igen, akkor milyen mértékű egyezést mutat az u.n. "általános" vagy egészleges értékeléssel. A szociális beállítódás három szerkezeti összetevője egymáshoz való viszonyának differenciált feltárásával közelebb juthatnánk a magatartást szabályozó pszichikus mechanizmusok mélyrehatóbb megismeréséhez.

Az értékorientáció szűkebb vagy tágabb értelmezésének eddig tárgyalt tendenciái a hazai pszichológiai irodalomban is nyomkövethetők. E jelenségkör tartalmi összetevőinek különböző aspektusai tendenciaszerűen a szociális attitűd, az értékelő vélemény, az értékbeállítódás, az értékválasztás és értékelő magatartás értelmezési keretében jelentkeznek s fejlődnek tovább. E kérdés vizsgálatánál szükségesnek

tartjuk előrebocsátani Hunyady /1976/ azon megállapítását, amely szerint a szociális attitűd tárgykörének kutatása hazai viszonylatban csaknem előzmények nélküli, nem alakultak ki olyan tradíciói nálunk mint a csoportkutatásnak. Ezzel magyarázható, hogy szakirodalma szűkös, de kutatóinak köre is viszonylag csekély.

Az első időszakban a témával foglalkozó nemzetközi szakirodalom megismerése, kritikai feldolgozása és adaptálási lehetőségeinek számbavétele került előtérbe. Ez együtt járt azzal, hogy a kutatók szembetalálták magukat az attitűd fogalomkörébe tartozó pszichés jelenségek értelmezésének problémájával s állásfoglalásra "kényszerültek" ebben a kérdésben.

S.Molnár /1963/ gondolatmenete az attitűd általános fogalmából indul ki, amely szerinte "az individuumnak valamely készenléti állapota a tevékenységre", de nem azonosítható sem a készséggel, sem a beállítódással. Ezt a készenléti állapotot úgy értelmezi, mint az ember környezetéhez való kedvező vagy kedvezőtlen /azaz értékelő/ viszonyát, amely befolyásolja /szabályozza/ a tevékenység lefolyásának alakulását, jellegét. Az általános meghatározás keretéből kiemeli az ugynevezett szociális attitűdöt, amely az individuumnak a társadalomhoz vagy valamely közösséghez való általános vagy specifikus viszonya, illetőleg e viszony által determinált készenléti állapota. A korai "klasszikus" attitűd meghatározásokat /Park, Allport, Thurstone/ egyenként találja, mivel a polgári szemléletű szerzők mellőzik a személyes attitűd történelmi-társadalmi meghatározott-

ságának feltárását. Rámutat arra, hogy speciálisan a szociális attitűdökkel foglalkozó meghatározások /Warren, English/ hangsúlyozottabban kiemelik a társadalmi összefüggéseket, sőt olyan álláspont is van, hogy bizonyos értelemben minden attitűd szociális természetűnek tekinthető.

Átfogóan s ugyanakkor elmélyülten elemzi ezt a problémakört Hunyady /1968/ a szociális attitűd és a társadalomszemlélet pszichológiai kutatásának összefüggéseit boncolgató tanulmányában, amely egyszersmind az első jól átgondolt hazai kísérlet a szociális attitűdre vonatkozó nemzetközi eredmények kritikai számbavételére s a személyiség világnézete pszichológiai vizsgálatába történő beépítésére. A szerző joggal s megalapozottan mutat rá arra, hogy a marxista filozófia huzamosabb időn át, egészen az 1960-as évekig erélyes bírálattal illette a szellemtudományi értékfelfogást /Dilthey, Rickert, Weber, Scheler és Spranger/. De nem csak spekulatív idealista jellegét mutatta ki, hanem ezzel együtt elvette annak racionális lényegét is. A marxista tudomány ebben az időszakban "még nem figyelt fel az érték és értékelés kategóriáinak tényleges jelentőségére a társadalmi tudat s az emberi személyiség jellemzésében" /I.m./. Ennek következtében e kategóriák értelmezése és vizsgálata a polgári szociológia és szociálpszichológia kizárólagos feladata maradt, amely a széleskörűen kibontakozó s gazdagon gyümölcsöző empirikus attitűd-kutatásban realizálódott. Amíg a marxista társadalomtudomány mellőzte a politikai és nevelési gyakorlat empirikus s tudományos ellenőrzését, addig a polgári kutatók /átfogó marxista

társadalomszemlélet nélkül, olykor annak ellenében/ a vitatható következtetések mellett olyan számottevő értékes vizsgálati részeredményekhez jutottak, amelyeket "a kibontakozó marxista szociálpszichológiának fel kell használnia, szükség van rájuk a társadalomba ágyazott, tartalmasan gondolkodó személyiség hiteles rajzához" /I.m./.

Ehhez egyik fontos kiindulópont az attitűd fogalmának és szerkezeti összetevőinek értelmezése. A szerző mindenekelőtt kiemeli azt, hogy az attitűd átfogó s elmosódott fogalmához viszonyítva a szociális attitűd kategóriája - az eltérő felfogásmódok ellenére - körülhatárolt s pontosabban meghatározott. Ennek megfelelően: "A szociális attitűd implicitált predispozíció értékelő jellegű viselkedésre, tendenciózusan szociális, kulturális tárggyal szemben. Az attitűd esetében hangsúlyozottan nem nyílt viselkedésről, hanem ennek pszichológiai hátteréről van szó. A bensőleg megalapozott viselkedésnek értékelésről kell árulkodnia... Az értékelésnek pozitív és negatív minősége, ezen belül pedig fokozatai vannak. Az értékelés objektuma bármi lehet, egy tárgy, társ, intézmény vagy akár egy ideológiai képződmény" /I.m./.

Az idézett gondolatmenetben témánk szempontjából különösen fontosnak tartjuk az attitűd, pontosabban a szociális attitűd lényeges fogalmi ismérveinek kiemelését. Így mindenekelőtt annak a hangsúlyozását, hogy az attitűd esetében az egyén, a csoport értékelő viselkedésre irányuló implicit predispozíciójáról van szó. Benne tehát nem a nyílt viselkedés, hanem az értékelő magatartás pszichológiai háttere s

annak a személyiségben rejlő feltételei jutnak kifejezésre. Ebben az összetett folyamatban fontos mozzanat az értékelés poláris jellege, pozitív vagy negatív minősége, amely meghatározott fokozatok szerint differenciálódik. Az értékelés tárgya a konkrét helyzettől függően /az egyszerű tárgytól egészen a bonyolult ideológiai képződményekig/ dinamikusan változhat.

A személyiség értékelő magatartása társadalmi meghatározottságának metodológiai elvét tükrözi Halász /1976/ gondolatmenete is, amikor az értéktétele-alkotási folyamat megértésének, az értékek és az attitűdök összefüggéseinek kérdéseit vizsgálja. Okfejtésének egyik kiindulópontja szerint a pszichológiát nem csak az foglalkoztatja, hogy az egyének vagy csoportok mit tekintenek értéknek s mit nem. Feladata annak felderítése is, "ahogyan az egyén vagy csoportok mit tekintenek értéknek s mit nem. Feladata annak felderítése is, "ahogyan az egyén vagy csoport eljut a partikuláris érdekeken és helyzeteken túlmutató társadalmi preferenciák és követelmények felismeréséhez, amelyek az értékekben megtestesülnek" /I.m./. Ebből logikusan következik, hogy az értéktétele-alkotási folyamat csak akkor érthető meg, ha "viszonyítási keretként a társadalmi objektívációk által közvetített értékrendet" figyelembe vesszük. A szerző felfogása szerint: "Az értékekhez attitűdök kapcsolódnak, amelyek mint reakció-sémák, készenléti állapotok közvetlenül megszabják egy-egy tárgy, személy helyét a jó-rossz, kedvező-kedvezőtlen dimenzióban, közvetve pedig az életvezetésben számottevő értékirányulásról vallanak" /I.m./.

Ebből következően az értékelő tevékenység pszichológiai hátterének feltárása az attitűdkutatás szerves részének minősül.

E felfogásban szembeötlő az értékek primátusának kiemelése, amelyekhez attitűdök kapcsolódnak és reakció-sémák, készenléti állapotok formájában közvetlenül megszabják a "tárgy" helyét az értékelés dimenziójában, illetőleg közvetve utalnak a személyiség életvezetésében megnyilvánuló értékirányulás /értékorientáció/ jellegére. Kétségtelenül új mozzanatként konstatálhatjuk, hogy ebben az értelmezésben a szociális attitűd fogalomkörén belül domináns szerephez jut az értékelő magatartás és az értékirányulás, amíg az "attitűdinális" összetevők /az értékekhez való kapcsolódásuk révén/ e folyamat pszichológiai hátterének megismeréséhez nyújtanak fontos támpontot.

Az értékelő magatartás pedagógiai pszichológiai megközelítésének összefüggésében Gáspárné Zaunner /1968/ a pszichológia egyik fontos soronkövetkező feladatának tekinti azt, "hogy a személyiség értékirányulásának vizsgálatára megfelelő módszereket dolgozzon ki". Vizsgálatai alapján erre a célra egyik lehetséges eszközként megfelelőnek tartja az értékítéleteket tartalmazó mondválasztás módszerét, amely elősegíti a személyiség értékrendszerének megismerését és fejlesztését. Alapkonceptiója a "pszichológiai érték" fogalmára épül, amely nem azonos a filozófiai érték-felfogással. A szerző abból indul ki, hogy az érték az értékelő személynek az értékelt tárgyhoz való viszonyát tükrözi. Ebben az összefüggésben a hangsúlyt a "viszonyra" te-

szi, amely egyértelműen utal arra, "hogyan az érték pszichológiai fogalma lényegesen szubjektivebb, mint a filozófiai értékfogalom. A pszichológiai érték az értékelő személy tudatában tükröződik" /I.m./. Az előbbieket alapján arra a következtetésre jut, "hogyan a pszichológiai érték érzelmi színezetű, s ezáltal minden élménynek sajátos árnyalatot ad" /I.m./. A motivumtól tudatos és absztrakt jellege, a cél fogalmától pedig viszonylagos állandósága különbözteti meg. Mindennek alapján: "A pszichológiai érték olyan kíváncsi dolog vagy állapot, amelyet előnyben részesítünk más kíváncsi dolgokkal vagy állapottal szemben" /I.m./. A szerző későbbi monografikus munkájában is lényegileg ugyanezt a meghatározást javasolja: "Pszichológiai érték minden felhívó jellegű dolog vagy állapot. Pozitív értéknek tekinthetjük azokat az értékeket, amelyeket választásunkkal előnyben részesítünk más felhívó jellegű dolgokkal vagy állapottal szemben. Ez utóbbiak negatív értéknek tekinthetők /Gáspárné Zauner, 1978/.

A személyiség "értékirányulásának" ez az értelmezése a "pszichológiai érték" gondolatkörét állítja előtérbe. Kiemeli a felhívó jellegű /értékvonzatu/ tárgyakhoz, állapotokhoz való pozitív vagy negatív viszonyulás érzelmi színezetű, szubjektív tónusát. Ebben a tekintetben a szociális attitűddel rokon jelenséggel van dolgunk, bár a szerző ezt az összefüggést speciálisan nem vizsgálja.

Az értékorientáció pszichológiai értelmezésében az értékelő magatartásnak az attitűdinális jelenségekkel való kapcsolata /olykor összefonódása/ mellett állandóan felme-

rül az érték problémája, amely a vizsgált fogalom egyik "kulcskérdése". Ezzel összefüggésben Pataki /1977/ utal azokra a nehézségekre, amelyek mindig feltűnnek, amikor az értékorientáció mibenlétéről van szó. Alapvető probléma az, hogy az értékorientáció differenciált értelmezéséhez a pszichológia nem nélkülözheti a marxista filozófiai értékfogalmat, amelynek átfogó kidolgozása jelenleg még nem megoldott.

Az értékprobléma összefüggésében szükséges a szociális attitűd /mint társadalmi értékekre irányuló szelektív készenléti állapot/ és az értékorientáció közös és speciális ismérveinek számbavétele. Ennek hiányában erősen kisért a két kategória azonos értelmezésének a lehetősége. A probléma megoldása nemcsak elméleti, hanem gyakorlati szempontból is fontos lenne.

Ezeket a problémákat a két kategória elkülönítésének igényével /az értékorientáció szociálpszichológiai vizsgálatának összefüggésében/ behatóan elemzi Váriné Szilágyi 1978b/. A két fogalom "rejtett azonosításának" okait egyrészt az attitűdkutatás történeti alakulására a módszereinek korlátaira, másrészt az attitűd és az értékorientáció létezési módjára és működési formáira vezeti vissza. Az attitűdkutatás 1960-as években tapasztalt extenzív kibontakozása sem eredményezte a szociális attitűd sajátos minőségének megnyugtató tisztázását. A szerző kimutatja az attitűd és az értékorientáció kialakulásában és működésében azokat a közös nevezőket, amelyek a két kategória spontán egybeesésének előidézői lehetnek: a/ Mindkettő szelektív,

értékelő jellegű viszonyulás, amely valaminek az előnyben részesítésében vagy elutasításában nyilvánul meg /noha nem minden preferatív viselkedés sorolható be a fenti kategóriákba/, b/ Mindkettő szociális tanulás eredményeként alakul ki, c/ Mindkettő szociális objektumok meghatározott osztályaival, jelenségcsoportjaival szembeni predispozíció, d/ Mindkettő valamilyen módon befolyásolja, szabályozza az egyén, a csoport viselkedését /I.m./.

Egyetértünk azzal, hogy a kiemelt közös vonások legfeljebb csak részben indokolják a két fogalom azonosságának tételezését. Ugyanakkor figyelemre méltóak a mai szakirodalomban egyre gyakrabban felbukkanó - az attitűd és az értékorientáció bizonyos foku elkülönítésére törekvő - elgondolások. Idesorolható mindenek előtt "az értékorientáció centrálisabb és szocio-kulturálisan meghatározottabb jellegének a kidomborítása, szemben az attitűdinális szerveződések egyszerűbb és individuálisabb válfajaival" /I.m./. A megkülönböztetés másik aspektusaként a tudatosság szintjét vehetjük alapul: az attitűdök szerveződése az egyén spontánabb, érzelemközpontu, kevésbé tudatosult szelektálási stratégiájának eredménye s ezzel szemben "az értékorientációk kialakulásában mintha több tudati mechanizmus, több tudatosult élmény venne részt" /I.m./.

E hipotétikus megfontolások a probléma vitatható jellegére utalnak, de mégis feloldják az azonosítás merevségét és a közös jegyek mellett, vagy éppen az azokban megnyilvánuló specifikus vonások feltárására inspirálnak. Az attitűd és az értékorientáció körülhatároltabb megkülönböztetésének

szükségességét abban jelölhetnénk meg, hogy e kérdés tisztázása támpontot adhatna a pszichikus szerveződés "individuális" és "társas-társadalmi" összetevőinek az eddiginél pontosabb "behatárolásához" s elősegítené a személyiség objektív és szubjektív determinánsai kölcsönhatásának jobb megértését. A probléma megoldása tehát nem csak parciális terminológiai kérdés, hanem ezen túlmenően hozzájárulhatna az értékorientáció pszichológiai kutatási stratégiájában meglévő bizonytalansági tényezők csökkentéséhez s távlatban azok feloldásához.

Ebben a gondolatkörben Váriné Szilágyi /1978b/ a vizsgált fogalom következő értelmezését adja: "Az értékorientációk az egyén társadalmi orientációjának belső pszichikus eszközei, tulajdonképpen az emberi viszonylatokhoz és teljesítményekhez fűződő, másodlagos objektívációk /Lukács/: az értékekhez a társadalmi lét közvetlen, mindennapi gyakorlata által formált személyes viszonyulások". Ebben a felfogásban az értékorientáció tartalmi jegyei között hangsúlyos komponens a társadalmi orientáció belső pszichikus háttere, az emberi viszonylatokhoz fűződő "másodlagos objektíváció" jellegének kiemelése, illetőleg a mindennapi lét gyakorlatában kialakuló s az értékekhez való személyes viszonyulás beépítése a fogalom értelmezési keretébe.

Az értékek tudatától az értékek megvalósításáig vezető pszichológiai folyamat elemzését a szerző a következő /az imént idézett gondolatsort továbbfejlesztve/ megállapítással zárja: "Értékorientáción olyan érzelmi és hangsúlyos kognitív strukturát értünk, amely egyfelől az egyén értéktudata

/a társadalmi értékek elsajátított tudata/, másfelől a különböző társadalmi szituációk által befolyásolt tényleges viselkedése között közvetít" /I.m./. Itt már a fogalom releváns ismérveként az érzelemdomináns kognitív /értékelő/ struktúra jelenik meg, mint az egyén értéktudata és tényleges viselkedése között közvetítő /szabályozó/ pszichikus tényező. A szerző értelmezése szerint az értékorientáció regulatív funkciója oly módon érvényesül, "hogy az előbbiből csupán az én-közeli, valós vagy vélt, a személyes szükséglet rangjára emelt /igy átélt/ társadalmilag kimunkált értékdimenziókat tartalmazza - szemben a partikuláris attitűdökkel - s éppen ezáltal működhet, stabil viselkedési szándékként a gyakorlati cselekvés világában, az egyéni viselkedés szabályozásában" /I.m./. A szerző ezzel magyarázza az értékorientáció magasabb absztrakciós szintjét és centrálisabb jellegét a partikulárisabb attitűdökhöz viszonyítva. Megalapozottan hívja fel a figyelmet arra is, hogy más kérdés az értékorientációk tényleges érvényesülése a cselekvésben, mivel a stabil viselkedési szándék megvalósulása már további faktorok /személyiségben rejlő feltételek, társadalmi tényezők, nevelési feltételek, referenciacsoportok stb./ hatásának függvénye.

E-tényezők csoportjában különösen jelentős szerepe van a nevelésnek, mivel a nevelés meghatározott célokban megtestesülő társadalmi értékek megvalósítását szolgálja a személyiségfejlesztés komplex programjában. Az utóbbi években az értékorientációk fejlesztésével, az értékek elsajátításával, az értékelő magatartásra neveléssel foglalkozó

pedagógiai pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban is felvetődnek /más előjellel és hangsúllyal/ azok az értelmezési problémák, amelyeket az előbbiek során szociálpszichológiai megközelítésben vázoltunk. Ezek a kérdések az alkalmazási terület sajátos feladatainak, az intézményes nevelés és oktatás személyiségfejlesztő tevékenységének összefüggésében érdemelnek figyelmet.

Az értékorientációk fejlesztéséről írott munkájában Murányi /1974/ abból indul ki, hogy "az értékek, mint az életben, a munkában, a pályaválasztásban és az ezt előkészítő tanulásban orientáló preferenciák, igények, törekvések, fejlettebb szinten élettervek, s mindenképpen döntések és választások formájában válnak az egyéni életvezetés meghatározóivá". Az értékek rendszert alkotnak s az értékekhez pedig attitűdök kapcsolódnak. A szerző meggyőzően fejtegeti azt, hogy az orientáló preferenciák, az értékorientációk fejlesztésének szerves része az értékattitűdök formálása, amelyet csak komplex módon /az értelmi, az érzelmi és az akarati szférára való céltudatos nevelői ráhatások összességéként/ valósíthatunk meg eredményesen.

Ebben az értelemben Salamon /1978/ is különbséget tesz az értékelő viszonyulás attitűdinális és orientatív minősége között, amikor azt hangsúlyozza, hogy: "Amíg az attitűd konkrét egyedi viszonyulás, addig az értékrendszer átfogó, általános, egész kategóriákra kiterjedő". Ezért a fejlesztésben is tekintettel kell lenni például arra, hogy a tanulók egyes tantárgyakhoz való értékelő viszonya attitűd-jelenség, a műveltség megszerzésére vagy valamely szakma el-

sajátítására irányuló orientációja pedig értékrendszerként működik.

Az irányulások, a beállítódások, az attitűdök nevelési vonatkozásait elemezve Lénárd /1981/ a tanulók személyiségének sokoldalu, harmónikus fejlesztésében nagy jelentőséget tulajdonít az értékelő magatartást motiváló attitűdök megalapozásának és kialakításának. Véleménye szerint az attitűd tulajdonképpen "tevékenységi tendenciát jelent". Következésképpen az attitűd nevelői befolyásolásával meghatározhatjuk a tanulók tevékenységének irányát, amelynek lefolytatásához megfelelő lelki feszültségre, indítékra van szükség. Az attitűd és a motiváció szoros kapcsolata abban nyilvánul meg, hogy a motiváció elindítja, az attitűd pedig megszabja a cselekvés irányát. Az erős attitűd viszont "maga indítja el a tevékenységet, és ebben az esetben motivációnak is tekinthető" /I.m./.

A nevelőhatás pszichológiájának összefüggésében Kelemen /1981/ az értékorientációt a személyiség-struktúra integráns részeként értelmezi. Az általa kidolgozott személyiség-modellben négy alapvető rendszer /ösztönző, tájékozódó, értékelő, végrehajtó/ működik együtt. A személyiség értékelő rendszerének legfőbb tartalma az értékorientáció, amely felfogása szerint "bizonyos értékekre való irányulás, egyes értékek előnyben részesítése /preferencia/ a többivel szemben" /I.m./. Ehhez kapcsolódóan neveléslélektani szempontból fontos mozzanatra hívja fel a figyelmet: "Az érték mint célképzet szabályozó funkciót tölthet be" /I.m./ azáltal, hogy az ember a cél elképzelésével elővételezi /anticipálja/ az el-

végzendő cselekvést. Ez azt jelenti, hogy: "Az érték tulajdonképpen motívum formájában jelenik meg a tudatban" /I.m./. Abban az esetben ha a motívum csak értelmi ismereteken alapul, akkor az érték csupán verbális szinten működik és cselekvést indító szerepe is csekély. Ilyenkor az értékmegvalósítás kényszer, megszokás vagy különböző külső érdekek hatására is végbemehet, melynek hatékonysága alacsony. Ezért: "Az igazi értéktételezés az, amikor az u.n. érték-attitűd /viszonyulás/ belső együttműködésen alapul.... A társadalmi érték interiorizálódik, saját motívummá, életcélá válik" /I.m./. Az értékorientációk fejlesztésének, az értékekre nevelés pszichológiájának egyik legfontosabb feladata a társadalmi értékekkel való cselekvő azonosulás optimális elősegítése.

A tanulók értékorientációjának fejlesztése az utóbbi évek pedagógiai szakirodalmában is egyre nagyobb hangsúllyal szerepel. A személyiség beállítódásának nevelési aspektusait elemezve Petrikás /1973/ kiemeli az értékorientációnak mint állandó tevékenységre való készségnek személyiség és közösségalkító hatását. Ezen az alapon sürgeti az iskolai nevelőmunka jelentőségének feltárását "a tanulók értékorientációjának" alakításában, beleértve "az iskolán kívüli tényezők orientációs funkciójának és hatékonyságának" elemzését is.

A diákkori szocializáció az értékorientáció közösség és személyiségfejlesztő szerepének kutatásában Daróczi /1976/ abból indul ki, hogy "az értékorientációk olyan sajátos attitűd-nyalábok /kognitív alrendszerek/, amelyek az egyén saját

tos, személyes értékelő viszonyát fejezik ki környezetének tárgyaihoz, személyeihez, objektívációihoz. Vagyis az attitűdök értékorientációnak nevezett rendszere a személyiség meghatározott társadalmi normáknak és értékeknek megfelelő irányultságát fejezi ki" /I.m./. Értelmezése szerint az értékorientációban attitűd-nyalábok, az attitűdök egész rendszere funkcionál. Ebben a gondolkörben vizsgálja a nevelési tényezők értékhordozó és információ közvetítő szerepét /1980/, illetőleg az értékorientációk fejlesztését, mint a nevelési folyamat korszerűsítésének egyik alapproblémáját /1981/. Ehhez kapcsolódóan Szvétek /1978/ az értékek szerepét vizsgálja a személyiség integrálódásában és sokoldaluan elemzi a személyes értékhierarchia kialakításának nevelési összefüggéseit.

Az értékorientáció problémája pedagógiai pszichológiai és pedagógiai megközelítésben a szociálpszichológiai fogalom-értelmezést tükrözi, kiemelve annak a fejlesztéssel, neveléssel kapcsolatos fontosabb ismérveit /rendszer-jellege, cselekvésre indító és magatartást szabályozó funkciója, az értékekkel való cselekvő azonosulás, a fejlesztés belső és külső feltételei/.

A feldolgozott szakirodalmi források elméleti koncepciói teoretikus, kísérleti vagy empirikus vizsgálatokon alapulnak s azok eredményeit, illetőleg előfeltevéseit általánosítják. Ezt a fő tendenciát elemzésünk menetében is igyekeztünk érzékeltetni. Ebben a fejezetben elsősorban arra összpontosítottuk a figyelmet, hogy milyen elméleti összefüggésekben jelentkezik az értékorientáció mint pszichológiai probléma.

A munkánk előzményeként figyelembe veendő konkrét kutatásokra a saját vizsgálatainkat tárgyaló fejezetekben fogunk visszatérni.

+ +
+

Az értékorientáció fogalmának értelmezésére vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalom főbb irányainak áttekintése alapján a következő összegező megállapításokat tehetjük:

a/ E komplex jelenségekör tanulmányozása s következtetésként fogalmának értelmezése több tudományág /filozófia, szociológia, pszichológia/ illetékességébe tartozik, amelyek kölcsönhatása a definiálási kísérletekben nyomonkövethető.

A filozófia az értékprobléma mibenlétét, a szociológia az értékek társadalmi összefüggéseit, a pszichológia a személyiség értékelő magatartásának belső diszpozíciós mechanizmusait állítja a vizsgálódás előterébe. A tudományközi megközelítés kiindulópontja a filozófiai értékfogalom.

A marxista filozófia gondolatrendszerében az érték a társadalmi lét alapkategóriája, olyan társadalmi objektíváció, amelyekben kifejeződik az embereknek a természeti és társadalmi jelenségekhez s önmagukhoz való viszonya.

b/ A pszichológiában még nem alakult ki e fogalom egységesnek mondható s általánosan elfogadott értelmezése.

Az értékelő magatartás különböző pszichikus komponenseinek tanulmányozása kezdetől fogva összekapcsolódott a történetileg változó szociálpszichológiai attitűd elmélettel, újabban pedig a szociális attitűd fogalomrendszerével. Ez a szerves kapcsolat a két fogalom közös ismérvei révén /sze-

lektív jellegű értékelő viszonyulás, szociális tanulás eredményeként jön létre, szociális objektumokkal szembeni predispozíció, viselkedést szabályozó pszichikus tényező/ az értékorientáció és az attitűd rejtett azonosításához vezet. A legújabb vizsgálatok azonban kimutatnak bizonyos "különbségi többletet" is. Ennek megfelelően az értékorientáció az attitűdhez viszonyítva centrálisabb képződmény s szocio-kulturális szempontból meghatározottabb, több tudatos elemet tartalmaz és absztrakciós szintje magasabb.

c/ Az értékorientáció értelmezésének másik fontos kapcsolódási esomópontja a személyiség olyan fontos strukturális összetevőjéhez kötődik, mint a beállítódás, az irányultság és a viszonyulás pszichológiai koncepciója. E gondolat-
kör elméleti megfontolásaiban közös vonás a személyiség szociális értékekre irányuló orientációjának, az értékelő magatartást szabályozó motivumok tartalmának és a viszonyulási rendszer értékelő komponenseinek előtérbe állítása. E közös tendenciák konkrét megjelenési formái az egyes területeken sajátos módon érvényesülnek. A beállítódás elmélete szerint az egyéni szociális tapasztalat összességének értékelése alapján kialakult s rögzítődött beállítódások határozzák meg a személyiség orientációját. Az irányultság pszichológiájában a tevékenység értéktartalma domináns motivumai orientálják a személyiség magatartását. A viszonyulás elméletének központi gondolata az, hogy a személyiség társadalmi produktumként kialakuló viszonyulási rendszerében a felismert és elfogadott jelentős értékek szabályozzák az embernek a valóság különböző oldalaival való kapcsolatát,

annak minőségét.

d/ A feldolgozott, a bemutatott szakirodalom tanulása szerint az értékorientáció szűkebb vagy tágabb pszichológiai értelmezésében a szerzők /megközelítési irányaik s konkrét vizsgálataik sajátos kérdésfeltevéseinek függvényében/ bizonyos állandóan visszatérő tartalmi ismérvek mellett rendszerint más és más összetevőket emelnek ki s tekintenek relevánsnak. Ez a tendencia összefügg azzal, hogy az értékek jellegének /anyagi, szellemi, társadalmi, kulturális, esztétikai, erkölcsi, személyiségi, terminális, instrumentális stb./ megfelelően az értékorientációban a személyiségnek a valósághoz való sokrétű értékelő viszonyulását kifejező s bonyolultan egymásba fonódó pszichikus összetevők egész rendszere funkcionál. Ezért meglehetősen nehéz feladat lenne, de talán nem is szükséges a különböző szerzők által kiemelt tartalmi jegyek szintetizált összegezése egy újabb definícióban. Bár az értékorientáció mibenlétére, összetevőire, kialakulására, működésére vonatkozóan megoszlanak a vélemények, mégis kiemelhetünk néhány olyan lényeges elemet, amelyek megítélésében az álláspontok leginkább közelítenek egymáshoz vagy egyezést mutatnak. Ezek közé sorolhatjuk mindenekelőtt azt, hogy az értékorientáció a személyiség értékelő viszonyulásának belső pszichikus diszpozíciója, érzelmileg domináns kognitív strukturája, szilárd cselekvésbeli készenléte. A szociális tanulás, a társadalmi értékek interiorizációja és az egyéni élettapasztalat eredményeként alakul ki. A társadalmi objektívációkhoz való viszonyulásban az én-közelbeli értékdimenziókra orientáló-

dik. Funkciója az egyén értéktudata és tényleges cselekvése közötti közvetítés pszichikus regulációja /bár ebben a folyamatban nemcsak az értékorientáció vesz részt, hanem beleszövődik több más tényező hatása is/. E kiemelt tartalmi és funkcionális összetevők szervesen kapcsolódnak egymáshoz, kölcsönhatásban vannak a dinamikus rendszert alkotnak. Az értékorientáció a személyiség pszichikus szerkezetének egyik központi alkotórésze, amely szervesen összefügg az ideológiai-világnézeti-erkölcsi szféra /a tudat "tengelye"/ tartalmával és működésével.

e/ Az értékorientáció pszichológiai problematikájára vonatkozó elméleti és gyakorlati megfontolások felhívják a figyelmet a praktikus emberismeret ilyen irányú fejlesztésének és a kutatómunka további kibontakoztatásának szükségességére. A gyakorlati emberismeret síkján különösen fontos az, hogy a pedagógusok mindennapos személyiség és közösség tanulmányozó-fejlesztő nevelő munkájában az eddiginél tudatosabban és következetesebben érvényesüljenek mind az egyének, mind a tanulócsoporthoz gondolkodásmódját, érzélemvilágát, tevékenységét, személyközi kapcsolatait, társas kölcsönhatását szabályozó értékorientációk rendszerének szempontjai és aspektusai. A szocialista iskola értékközvetítő, értékfejlesztő és értékmegvalósító tevékenysége eredményességének javítása feltételezi a tudományos megalapozottság további erősítését, amelyhez egyéb tényezők mellett hozzájárulhatnak e problémakör különböző összefüggéseit vizsgáló pedagógiai pszichológiai kutatások. E törekvésekhez kapcsolódnak munkánk további fejezeteiben tárgyalandó értékorientációs vizsgálataink.

III. AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ STRUKTURÁLIS ÉS DINAMIKAI JELLEMZŐI

1. Az elővizsgálat tapasztalatai

Témánk egyik alapkérdése a középiskolai tanulók értékorientációs rendszerének megismerésére irányul, amelynek többféle megközelítési lehetősége közül mi elsősorban a szerkezeti és dinamikai jellemzők feltárására összpontosítjuk a figyelmet. Ezt mindenekelőtt az indokolja, hogy az értékorientáció rendszerként funkcionál s tartalmi összetevői a hierarchikus elv szerint szerveződnek /Jadov, 1976, 1981/ és meghatározott strukturát alkotnak. Ezek a struktúrák nem egyszersmindenkorra adottak, hanem a környezeti feltételek, a nevelés, de főleg a személyiség belső aktivitásának eredményeként változnak, fejlődnek. Az értékorientáció tartalmi elemeinek gazdagodása, elmélyülése, differenciálódása alakítja magát a strukturát is, amely beépül az értékelő magatartás pszichikus regulációjának folyamatába.

Az értékorientáció strukturális és dinamikai jellemzőinek ismerete különösen fontos a középiskolai korosztállyal /14-18 éves kor/ való nevelői foglalkozás esetében. Ezen

életkori szakasz pszichológiáját tárgyaló szakirodalom /Friedrich és Kossakovski, 1962, Inhelder és Piaget, 1967, Erikson, 1969, Wallon, 1971, Mérei, 1976, Salamon, 1978, Kiss, 1979, Kon, 1979/ a pszichoszociális fejlődés korosztályspezifikus vonásaként említi a személyiség értékek iránti érzékenységet, az értékelési szféra kognitív és tapasztalati bázisának kiszélesedését, az értékelő magatartás kritikus jellegének felerősödését, az önálló értékítélet-alkotásra való törekvést. Mindez összefüggésben van az értékorientáció irányainak, szerkezetének és tartalmának változásaival, a korai ifjúkorban kialakuló értékelési "autonómia" fejlődési vonalával.

A tanulóifjúság személyiségfejlődésének értékorientációs irányultságát alapvetően két egymással szorosan összefüggő s dinamikus kölcsönhatásban lévő tényező határozza meg: a társadalmi értékrendszer elsajátítása és a társadalmi viszonyrendszerbe való belenövést biztosító szocializáció folyamata /Kelemen, 1981/. Az iskolai nevelés pedagógiaiailag irányított feltételrendszere mint az értékorientációk fejlesztésének "szociális szituációja" /Bozsovcics, 1968/ meghatározó szerepet tölt be a társadalmi értékrendszer elsajátításának elősegítésében, a társadalom értékfejlesztő s értékmegevalósító hatásmechanizmusainak közvetítésében és felerősítésében. Ebből következően a szocialista értékek érvényesülésének hatékonysága elválaszthatatlanul összefügg az iskola belső világának értékrendjével /Csepeli, 1975/, pszichés klímájának értékorientációs mechanizmusaival /Geréb, 1970/ s ezen belül a tanulócsoporthoz /osztályhoz s az

egyes tanulók értékelési közérzetével, az önértékelésben, valamint társas érintkezésben funkcionáló értékorientációk működésével.

A személyiség /miként bármely intézményes vagy informális tanulói társas alakzat, osztály vagy referenciacsoport/ azonban nem passzív befogadója a szocializáció folyamatában érvényesülő orientáló hatásoknak, hanem saját értékrendjének "prizmáján" átszűri, szelektálja, /elfogadja, módosítja, elutasítja/ optimális esetben interiorizálja s beépíti azokat önállóságra törekvő értékorientációs rendszerébe. A nevelépszichológia és a pedagógiai gyakorlat számára éppen ebben rejlik az értékorientáció fejlesztésének egyik alapproblémája: milyen pszichés mechanizmusok alakítják a szocialista érték elsajátítást /értéktudat/ s ezzel összefüggésben az értékekkel való cselekvő azonosulási /érték megvalósítás/ bonyolult folyamatát.

A pedagógiai gyakorlat állandóan visszatérő dilemmája /s ezt több felmérés és vizsgálat is igazolja/, hogy a tanulók egy részének értéktudata és tényleges értékelő magatartása között ellentmondás feszül s ez diszharmóniát idéz elő a személyiség és a tanulócsoport fejlődésében, zavarja a társas-közösségi együttműködést, megbontja a személyközi érintkezés egyensúlyát. E diszkrepancia létrejöttében minden bizonnyal szerepe van az értéktudati tényezőknek: az értékválasztás nincs összhangban a társadalmi preferenciákkal, az értékrendszer egyes elemei, kategóriái inkongruens jelleget mutatnak, megfelelő értéktapasztalat híján az elsajátítás nem kap hatékony megerősítést és csak verbális

szinten működik. Ezért az értékorientáció fejlesztésének hatékonyabbá tételéhez szükséges pedagógiai pszichológiai feltételként vesszük figyelembe a tanulók értékorientációs irányainak, az értékválasztás tendenciáinak, a főbb értékkategóriákhoz való viszonyának, az értékrendszer strukturális és dinamikai jellemzőinek feltárását.

E probléma vizsgálatára irányuló kutatómunkánk közvetlen szakirodalmi előzményeinek tekintjük azokat a munkálatokat, amelyeket Gáspárné Zauner /1965, 1967, 1968, 1978/ a mondválasztás módszerének kidolgozásával és alkalmazásával végzett a személyiség értékrendszerének pedagógiai pszichológiai megismerése s fejlesztése célzatával. A módszer produkció felülete és produkció mélysége alapján az eddigi vizsgálatok tapasztalatai szerint alkalmas egyéni és csoportos adatfelvételek lebonyolítására és hasznos eszköznek bizonyult a nevelési tanácsadás, a pályaválasztási szaktanácsadás, a pszichológiai gyakorlat számára.

Ez a módszer azért látszott alkalmasnak a mi célkitűzésünk realizálására, mert szemléletmódja pedagógiai pszichológiai irányultságú, a 9 kategóriába sorolt 120 monda tartalmilag egyfajta értékorientációs rendszert és strukturát alkot, az adatok feldolgozásának s értelmezésének szempontjai a többoldalu megközelítés lehetőségeit kínálják a tanulók értékválasztásának diagnosztikai feltárásához.

A módszer részletes ismertetésével ezuttal nem kívánunk foglalkozni, mivel ennek elméleti koncepciója, kategória és feldolgozási szempontrendszere, az eddigi vizsgálati tapasztalatok értékelése dokumentáltan bemutatásra került a

szerző eddigi részpublikációiban, illetőleg összegező monográfiájában /Gáspárné Zauner, 1978/. A mi célkitűzésünk szempontjából szükségesnek tartjuk néhány gondolat kiemelését.

Mindenekelőtt utalunk arra, hogy a szerző által kidolgozott módszer "még nem teszt a nemzetközi tesztbizottság által előírt szigorú kritériumok szerint. A mondásválasztás azonban több mint feladatgyűjtemény... átmenetet képez a szabadon vezetett exploráció és a standardizált tesztek között" /I.m./. A módszer feladatjellegű, amennyiben a személyiség feladatállító és feladatmegoldó funkcióját állítja előtérbe: "A feladatállítás pedig nem más, mint a személyiség célrendszerének dinamizmusa, a célok pedig értékeket hordoznak. A feladatmegoldás módja a személyiség energiaház-tartásának és cselekvési módozatainak a függvénye. Módszerünkkel a célok és a cselekvési módozatok felderítésére törekszünk. Így jutunk el a személyiség értékrendszeréhez" /I.m./. .

A személyiség értékorientációs irányainak feltárásához a szerző a módszer hívó szövegeként közmondások, szállóigék és irodalmi idézetek gyűjteményét /kétszer 120 mondásból álló standard sorozat/ alkalmazta. A mondások értékeket tartalmaznak. Ezért a mondásválasztás egyben értékválasztás is, attól függetlenül, hogy a vizsgálati személy a választott mondást az "egyetért" vagy a "nem ért egyet" dimenzióban helyezi el. /Az instrukció 10 pozitív és 10 negatív választást ír elő/.

A szerző a mondásanyagot 9 tartalmi kategória /értékkör/ szerint foglalta rendszerbe: A: család, otthon, neve-

lés, B: szerelem, házasság, nemek viszonya, C: barátság, D: közösség, E: munka, küzdelem, F: tudás, tudomány, G: becsület, őszinteség, H: önértékelés, I: életértékek köre. Kategóriánként 12 mondás szerepel /kivétel az I kategória, ahova 24 nyert besorolást/.

A szerző megjegyzi azt, hogy a kilenc tartalmi kategória nem egységes rendezőelvre épül. Az első négy /A-B-C-D/ a személyközi értékrelációkat tartalmazza, éspe-dig bővülő körben, de ezzel együtt csökken az értékek emó-cionális töltése. Középpütt helyezkedik el az E és F kate-gória /az emberi tevékenységre utaló értékek/, majd G-H-I mondáskör az énnre vonatkoztatott értékeket hívja. Ennek megfelelően az értékelő állásfoglalások jellege is külön-böző. A szerző ezt a kategóriarendszert nem tekinti le-zártnak s nem állítja, hogy "ennyi és feltétlen ezek a ka-tegóriák a leginkább hívó tartalmuak. Több mondás bátran sorolható különféle kategóriákba is" /I.m./.

Elővizsgálatunk előkészítésekor számot vetettünk a mondásválasztás fentebb vázolt előnyeivel és vitatható pontjaival. Nekünk a középiskolások fejlettségi szintjéhez igazodó mondásanyagra volt szükségünk, amely alkalmas le-het egy nagyobb mintán elvégezhető adatfelvételre. Ez az igény nemcsak az eredeti mondásanyag tartalmi válogatását kívánta meg, hanem a mondások számának bizonyos redukálá-sát is szükségessé tette, mivel csoportos /osztálykeretben megszervezhető/ adatfelvételre kellett felkészülnünk.

A mondásanyagot a kilenc tartalmi kategória meghagyásával úgy állítottuk össze, hogy mindegyik értékkörbe 6 mondást

soroltunk s így a sorozat 54 "itemből" állt. Két sorozatot szerkesztettünk: az "A" konkrétebb, a "B" elvontabb mondásokat tartalmazott. A két sorozat közötti különbség csak hipotétikusan értelmezendő.⁺ A könnyebb azonosítás céljából az értékkategóriák rendje szerint sorszámozva közöljük a mondásanyagot /1.sz. melléklet/. A vizsgálati személyek természetesen randomizált sorszámú mondásgyűjteményt kaptak kézhez sokszorosított formában. A kartonlapos /kártya/ technika alkalmazása a csoportos adatfelvételnél nehezen megoldható feladatot jelentett volna.

A vizsgálati személyek a következő instrukciót kapták: "Ezen a listán 54 mondást talál. Olvassa el figyelmesen valamennyit és jól gondolja át azok tartalmát. Válasszon ki 5 olyan mondást, amellyel leginkább egyetért, majd 5 olyat, amellyel legkevésbé ért egyet. Ezt követően a kiválasztott mondások mellett feltüntetett kétjegyű számot írja be az adatlap megfelelő rovatában /Egyetértek, Nem értek egyet/ üresen hagyott bekeretezett kockáiba. A választott mondások sorszámát az "egyetért" vagy "nem ért egyet" fontossági sorrendjében az 1. a 2. a 3. a 4. az 5. helynek megfelelő két kockában jegyezze fel. Kérjük, hogy az elmondottaknak megfelelően 5-5 mondást válasszon."

Az adatlapon /2.sz. melléklet/ a vizsgálati személyek "Önkódolással" rögzítették a választást. A fontossági sorrend megjelölésével az egyetértés, illetőleg az elutasítás

+ Köszönetünket fejezzük ki Gáspárné Zauner Évának hasznos tanácsaiért, amelyekkel munkánkat segítette.

fokozatának a regisztrálása is lehetővé vált, ami az értékelés egyik új elemét jelentette az adatok feldolgozásában. Ez kísérlet arra, hogy kihasználjuk a mondásválasztásban rejlő további módszertani lehetőségeket. Erre Hunyady /1976/ hívja fel a figyelmet, amikor azt javasolja, hogy a gondolati sémák skálázással egybekötött alkalmazása útján kvantitatív adatokra tehetnénk szert a szólásmondásokkal való egyetértésről, a bennük rejlő értékelésről.

Az elővizsgálatban általános tantervű gimnáziumból, nyelvi tagozatos gimnáziumból, gépipari szakközépiskolából és kereskedelmi szakközépiskolából négy osztály /I.-II.-III.-IV./ összesen 128 tanulója vett részt. A fiúk aránya 40 %, a leányoké 60 % volt. Az adatfelvételt az "A" és "B" változat alapján külön végeztük el. Ezuttal a mondásválasztáshoz nem kértünk indoklást. A feldolgozáshoz kódlapot szerkesztettünk /3.sz. melléklet/.

Az elővizsgálattal az volt a célunk, hogy az eredeti vizsgálóeszköz kutatási feladatainknak megfelelően némileg módosított változatát kipróbáljuk és ellenőrizzük a gyakorlatban. Ennek elbírálásához különböző szempontu elemzéseket végeztünk. Ezek részletezését nem tekintjük feladatunknak, de fontosnak tartjuk a minta egészére vonatkozó összevont alapadatok fő tendenciáinak bemutatását /1.sz. táblázat/.

A választások eloszlása mondáskörönként

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Össze- sen
Egyetértés	14,0	9,8	13,0	12,3	11,5	14,0	11,0	4,6	9,8	100 %
Elutasítás	17,2	11,0	13,6	17,9	2,6	7,2	12,5	7,5	10,5	100 %
Különbség	3,2	1,2	0,6	5,6	8,4	6,8	1,5	2,9	0,7	

1.sz. táblázat

Az alapadatok jelzik azt, hogy az értékválasztás mondáskörönkénti eloszlása mind a pozitív, mind a negatív dimenzióban eléggé változatos összképet mutat. A mondás értéktartalmával való egyetértés gyakorisági mutatója az "A" /család, nevelés/ és az "F" /tanulás, tudás/ kategóriában a legmagasabb, mégpedig azonos arányban /14,0 %/. Ezt a tendenciát kedvezőnek ítéljük, mivel a családhoz való kötődés /a korosztályra jellemző "leválási" és önállósodási törekvések ellenére/ jelentősen a személyiség fontos érzelmi hátterét. Bizonyára motiválja ezt a fiataloknak a családtól való anyagi függősége és az ebből fakadó biztonságérzet élménye is. A tanulás, mint ebben a korban domináló tevékenységi forma, sok tekintetben meghatározza a személyiség beállítódását. Mivel mintánkban városi tanulók szerepeltek, feltehetően a továbbtanulási szándék is növeli ezen érték kategória presztizsét. Harmadik helyen szerepel a "C" /barátság/ mondásköre 13,0 %-os mutatóval. Ez a közvetlenebb személyközi kapcsolatok iránti igényt és fogékonyságot jelzi. Negyedik a rangsorban a közösség /D/, amely

viszonylag magas mutatóval /12,3 %/ a mintában szereplő értékválasztások egyik vezető pozíciójaként értelmezhető.

Ötödik helyen van a munka, a küzdés értékköre /E: 11,5 %/, amely szorosan követi az interperszonális vonzatu értékválasztások sorát, de kisebb a vonzása, mint a fő tevékenységi formának, a tanulásnak. Hatodik helyre kerül a becsület, igazságosság /G: 11,0 %/. Hetedik a rangsorban a szerelem, házasság, nemek viszonyának köre /B: 9,8 %/ s vele azonos mutatóval következik az életértékek /I/ érték kategóriája. A rangsor utolsó helyére kerül az önértékelés /H: 4,6 %/. Feltűnő, hogy ennek az én-hangsúlyos értékkörnek a mutatója viszonylag alacsony.

A negatív választások dimenziójában már nagyobb a szórádás. A tanulók legtöbb mondást a közösség értékkörében /D: 17,9 %/ utasítanak el, de szorosan követi ezt szintén magas mutatóval a család /A: 17,2 %/ értékköre. Harmadik a barátság /C: 13,6 %/, negyedik a becsület /G: 12,5 %/, ötödik a szerelem /B: 11,0 %/, hatodik az életértékek /I: 10,5 %/, hetedik a tanulás /F: 7,2 %/, nyolcadik az önértékelés /H: 7,5 %/ és kilencedik a munka /E: 2,6 %/ érték kategóriája.

Érdekes tendenciákat jelez ugyanazon érték kategóriának két ellentétes dimenziójában nyert adatok összehasonlítása. Ezzel kapcsolatban Gáspárné Zauner /1978/ megjegyzi azt, hogy ha egy mondáskörben azonos vagy megközelítően azonos számú pozitív, illetve negatív választás fordul elő, akkor feltételezhetően nagy a feszültség abban az érték kategóriában. Ha viszont egy területen kiugróan magas a pozitív vagy

a negatív választások aránya, akkor ennek alapján feltételezhetjük annak a valószínűségét, hogy a személyiség expansziója, illetőleg gátoltsága ebben az értékkörben a legnagyobb.

Ha ezeket a szempontokat figyelembe véve hasonlítjuk össze a fenti adatsorunkat /1.sz. táblázat/, akkor azt tapasztaljuk, hogy az egyetértés és az elutasítás aránya között legkisebb az eltérés a barátság /C: 0,6 %/, az életértékek /I: 0,7 %/, a szerelem /B: 1,2 %/ és a becsület /G: 1,5 %/ értékkörében. Az értékválasztás közel azonos aránya ezekben a kategóriákban bizonyos feszültségeket sejtet, amit a vizsgálat további menetében ellenőrizni kell. A pozitív és negatív értékválasztás aránybeli különbsége magasnak mondható a munka /E: 8,4 %/ a tanulás /F: 6,8 %/ és a közösség /D: 5,6 %/ értékkörében. A két mutató közepes szintű különbségét tapasztaljuk az önértékelés /H: 2,9 %/ és a család /A: 3,2 %/ érték kategóriájában.

A mondásválasztásban érvényesülő értékorientációk mozgásirányának tendenciái eléggé differenciáltan jelentkeznek a többszemponthu /korszerűség, gondolkodás, megértés, aktivitás, érzelem, szociabilitás, értéktípus/ elemzése után nyert további mutatók összehasonlításában. Az értékekkel való azonosulást kifejező pozitív választásoknál azt tapasztaltuk, hogy a korszerűség tekintetében dominál a "hagyományos" /65,4 %/, majd következik a "korszerű" /24,2 %/ és az "elavult" /10,3 %/. A gondolkodás típusa szerint az "absztrakt" 74,1 %-os arányával szemben a "konkrét" 25,9 %-ban fordul elő. Változatos az aktivitás szintjére vonatkozó

adatsor: "alacsony" /29,4 %/, "közepes" /27,8 %/, "magas" /42,7 %/. Az érzelmi tónus szerinti értékelésben egyenletes az eloszlás: "alacsony" /32,0 %/, "közepes" /34,1 %/, "magas" /33,9 %/. Feltűnő az, hogy a szociabilitás szintjeinek mutatói közel azonos arányban oszlanak meg az "alacsony" /50,2 %/ és a "közepes" /49,8 %/ között, amíg a "magas" kategóriában nem fordul elő értékválasztás. Az érték-típus szerinti megkülönböztetés aránya: "faktikus" /32,2 %/ és "regulativ" /62,8 %/.

A minta egészére vonatkozó összevont alapadatokból felvázolt alaptendenciákból nem szándékozunk levonni általánosító következtetéseket. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy ezen alaptendenciák jelzik a mondásválasztás módszerének alkalmasságát a kitűzött kutatási részfeladat elvégzésére. A randomizált mondássorozat hívójellege megítélésünk szerint jól érvényesült, bár valószínűleg nem éri el azt az intenzitási szintet, amelyet a kártyák rendezésével, válogatásával megoldható választási lehetőség biztosít.

2. Az értékorientáció irányai a mondásválasztásban

Az elővizsgálat tapasztalatai alapján készítettük elő és végeztük el az alapvizsgálatot. Mivel viszonylag nagy-számu adatfelvételre volt szükségünk, ezért a mintába bevont iskolák érdekelt osztályfőnökeit kértük fel a közreműködésre és instrukcióinknak megfelelően felkészítettük őket az elvégzendő feladatokra. Az "A" és a "B" sorozat adatfelvételére külön került sor. Az elővizsgálat keretein tulme-

nően új metodikai elemként, ezuttal arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy a választott mondásokat röviden írásban indokolják /miért értenek egyet, vagy miért nem értenek egyet/. A vizsgálatba 28 gimnáziumi és szakközépiskolai osztály /I.-IV./ összesen 864 tanulója vett részt. A nemek osztályonkénti aránya viszonylag kiegyenlített /2.sz. táblázat/, bár összességében néhány százalékkal több fiutanuló került a mintába. A két sorozat összevont adatai alapján 17.280 választást kaptunk /mindössze néhány adatlap nem volt értékelhető/. A mennyiségi feldolgozást számítógépes programmal végeztük.

A nemek szerinti eloszlás osztályonként

Osztály	I. %	II. %	III. %	IV. %
Fiu	53	58	59	52
Leány	47	42	41	48
Összesen	100	100	100	100

2.sz. táblázat

Az adatok feldolgozásánál /elsősorban az értékorientációs irányok általános tendenciáinak felvázolásában, főként tájékoztató jelleggel/ figyelembe vettük az elővizsgálat során nyert adatokat. A két vizsgálat adatsorának összehasonlító elemzését nem tartottuk célszerűnek, mert nagyon lényeges függő változóként kell számításba venni a minta elemszámának többszörösét az alapvizsgálat összefüggésében. Feltéte-

lehetően ez a magyarázata annak, hogy az elővizsgálati adatok alapján felvázolt főbb orientációs tendenciák többterületen változtak. A második vizsgálat során módosult az értékválasztás kategóriánkénti eloszlásának rendje /3.sz. táblázat/ s ennek megfelelően az értékkörök ranghelye is több vonatkozásban átstrukturálódott.

Az értékválasztás eloszlása kategóriánként

Mondáskörök	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Összesen
Egyetértés	15,4	6,9	15,1	11,1	13,2	12,4	9,6	4,7	11,2	100 %
Elutasítás	21,6	6,4	12,0	16,4	1,9	8,5	13,0	4,6	15,6	100 %
Különbség	6,2	0,5	3,5	5,3	11,3	3,9	3,4	0,1	4,4	

3.sz. táblázat

Adatsorunk a teljes minta /évfolyamonként összesített/ általános mutatóit reprezentálja. Megítélésünk szerint legcélszerűbb feldolgozási mód az, ha első lépésként a korosztályra vonatkozó legfontosabb adatokat értelmezzük s ezeket bontjuk le a további elemzési szempontok figyelembe vételével különböző összefüggések felderítésének szándékával.

A pozitív értékválasztás dimenziójában az egyetértés kontinuum legmagasabb 15,5 % és legalacsonyabb 4,7 % között helyezkedik el. Ezuttal már nem a család, hanem a barátság /C: 15,5 %/ kerül a rangsor élére, mint a legnagyobb értékvonlatu kategória. Ez a tendencia összhangban van a korai ifjukur fejlődéslélektani sajátosságaival. Erre a korra jellemző a

társkeresés, az erős baráti kötődés vágya és szükséglete /Salamon 1966, 1978/. A barátság a középiskolások sajátos értéktartalommal telített társulási formája, jelentős értékfejlesztő szocializációs tényezője /Gazsó, Pataki és Várhegyi, 1971/. Ebben a korban jellemző a barátok és a barátság eszményesítése /Kon, 1977/, amelyben az én-ideál értékorientációs törekvései tükröződnek.

Nagyon minimális különbséggel második helyen szerepel a család, a nevelés kategóriája /A: 15,4 %/. Ennek hátterében minden bizonnyal fellelhető a családi szocializáció személyiségalkotó hatása /Bagdy, 1977/. Más szerzők adatai is megerősítik azt, hogy a középiskolások körében az értékhordozó nevelési tényezők csoportjában magas mutatóval szerepel a család presztízse /Daróczi, 1981/. Harmadik ranghelyen találjuk a munka, a küzdés /E: 13,2 %/ mondáskörét, amelyben társadalmunk egyik alapvető értékére irányuló tanulói orientációk jutnak kifejezésre. Ezt követi negyedikként a korosztály fő tevékenységi formájának a tanulásnak /F: 12,4 %/ az értékkategóriája. Az ötödik ranghelyen elég magas gyakorisággal jelenik meg az életértékek /I: 11,2 %/ mondásköre. Alapvető társadalmi értékünk a közösség /D: 11,1 %/ a hatodik ranghelyen a trendvonal közepe táján stabilizálódik, bár előfeltevéseink szerint a domináns presztízzsel rendelkező értékek körében a rangsor első harmadában vártuk megjelenését. A becsületesség, igazságosság /G: 9,6 %/ mondásköre a hetedik helyre került. A szerelem, nemek viszonya /B: 6,9 %/ nyolcadik a rangsorban. Kilencedik az önértékelés /H: 4,7 %/ alacsony mutató-

ja, amely csak egy tizeddel jobb az elővizsgálat során kapott értéknél.

Az elutasítás dimenziójában a választások két szélső érték között /21,6 % és 1,9 %/ oszlanak meg. Legnagyobb mértékű az elutasítás a család /A: 21,6 %/ értékkörében. Magas arányú az "egyet nem értés" a közösség /D: 16,4 %/ értékkörében is. A további sorrend a következőképpen alakul: életértékek /I: 15,6 %/, becsület /G: 13,0 %/, barátság /C: 12,0 %/, tanulás /F: 8,5 %/, szerelem /B: 6,4 %/, önértékelés /H: 4,6 %/, munka /E: 1,9 %/.

Ebben a dimenzióban elég nagyarányú az értékválasztás szóródása. Ez a tendencia érzékelhető az egyes érték kategóriák két dimenziójában kapott adatok gyakoriságának összehasonlítása alapján is. A mutatók mozgása 0,1 % és 11,3 % között változik. Az egyetértés és az elutasítás aránya csaknem teljes egybeesést jelez az önértékelés /H: 0,1 %/ és a szerelem /B: 0,5 %/ értékkörében. Ez a minimális eltérés a pozitív választások oldalára billenti a mérleget. Közepes mértékű különbség jelentkezik a becsület /G: -3,4 %/, a barátság /C: 3,5 %/, a tanulás /F: 3,9 %/ az életértékek /I: -4,4 %/ választásában. Magas a különbség a család /A: -6,2 %/ és különösen a munka /E: 11,3 %/ értékkörében. Ez utóbbi mutatót kedvező tendenciának tartjuk, mert egyértelműen jelzi a pozitív választás dominanciáját ebben az alapvető fontosságú érték kategóriában. A különbségi mutató a tanulás /F/ és a barátság /C/ esetében is az egyetértés arányának fölényére utal. A család /A/ a közösség /D/, a becsület /G/ és az életértékek /I/ kategóriájában viszont /vál-

tozó arányban, de mégis/ több volt az elutasítás, mint a pozitív választás.

Az értékválasztás két dimenziója közötti diszkrepancia értelmezésében egyetértünk Gáspárné Zauner /1978/ álláspontjával, amely szerint az is értékválasztás, amivel adott esetben a tanuló nem ért egyet. A mondásanyagban ugyanis szerepelnek negatív előjelű hivatkozások /elavult, a közfelfogással nem egyező nézeteket tartalmazó értékitéletek/. Ezeknek az elutasítása kétségtelenül pozitív értékelő állásfoglalásnak minősül. Erre vonatkozóan a vizsgálati személyek szóbeli vagy írásbeli megnyilatkozásainak értelmezése adhatja meg a választ. Ugyanakkor az is jellemző lehet a tanuló értékelő magatartására, amit nem választ s figyelmen kívül hagy a felkinált értékek közül.

Ezzel összefüggésben /mint az értékválasztás és az értékelő magatartás egyik visszatérő dilemmája/ felfigyelünk a "negatív identifikáció" /Váriné Szilágyi, 1978b/ problémájára, amely változatos formában beépül az értékorientáció alakulásának folyamatába /az értékelési minták spontán vagy tudatos összehasonlításán, az értékvonzatu példák spontán átvételén keresztül az "egészen másképpen akarok élni" élményéig/. Ezért figyelembe kell venni azt, hogy a mindennapi életben "sokkal több a tudatosodó negatív azonosulás, a valamitől való elhatárolódás, mint ahogyan azzal a kutatók, a többiek között az értékvizsgáló tesztek számolnak" /I.m./.

Az értékválasztás főbb irányaira, tendenciáira vonatkozó fentebb bemutatott adataink háttérében is felbukkannak a negatív identifikáció jelei, amelyek a mondásválasztás ta-

nulói indoklásaiban is jól nyomonkövethetők. Itt csak annyit kívánunk megjegyezni, hogy tanulóink egy része könnyebben el tudja határolni magát a negatív példától /"Nekem nem ez a véleményem", "Ezzel nem tudok egyetértetni" stb./, mint amennyire képes biztonságosan tájékozódni a számára nem mindig eléggé világos pozitív értékek világában. Ez nem csak értéktudati probléma, hanem visszavezethető az értéktapasztalat hiányosságaira, a megerősítő példák és élmények híján alacsony hatékonysággal működő orientálás ellentmondásaira is.

Az értékválasztás főbb orientációs irányainak és szerveződési tendenciáinak /az I.-IV. osztály összevont adatai alapján képzett/ relatív gyakorisági mutatói alkalmasak arra, hogy a minta egészére vonatkozóan összképet alkossunk magunknak. Ezt azonban csak kiindulópontnak tekintjük a mondásválasztásban megnyilvánuló értékorientáció strukturális és dinamikai jellemzőinek további elemzéséhez, a fentebb kiemelt tendenciák mozgásirányának nyomonkövetéséhez.

Ebben a vonatkozásban a vizsgált minta évfolyamonkénti /osztályok/ tagolódását olyan függő változónak tekintjük, amely feltételezésünk szerint több vonatkozásban megerősítheti, de ugyanakkor módosíthatja is az összevont adatok alapján kialakult orientációs szerkezetet. Kérdés csupán az /s ez kiinduló hipotézisünk ellenőrzése szempontjából munkánk lényeges mozzanata/, hogy az alapvető társadalmi értékek preferenciája hogyan alakul az egyes osztályok tanulóinak választásaiban s az évfolyamok szerinti előrehaladás milyen irányban és milyen mértékben differenciálja

vagy integrálja az egyes értékkategóriák jelentőségét az egyetértés, illetőleg az elutasítás dimenziójában. Megítélésünk szerint e kérdésekre kapott válaszok nagy valószínűséggel következtetni engednek /természetesen vizsgálatunk keretei között/ a mintába bevont tanulók értéktudati fejlettségére, a társadalmi értékekkel való azonosulásának s értékelő magatartásának néhány jellemző sajátosságára, de legalábbis tendenciaszerű érvényesülésére.

E kérdések ellenőrzéséhez azt az eljárást tartottuk célszerűnek, hogy az összevont adatokat lebontottuk évfolyam szintekre, kiszámítottuk a relatív gyakoriság százalékos értékeit s ennek alapján meghatároztuk az értékkategóriák rangpozícióját /4.sz. táblázat/. További elemzésünket ezekre az adatokra alapozzuk. Itt szeretnénk megjegyezni azt, hogy a vizsgálóeszközként alkalmazott mondasgyűjtemény "A" és "B" változatával nyert adatok összehasonlítása nem mutatott szignifikáns különbséget, ezért a feldolgozásban egybevonatan kezeljük. A nemek között sem tapasztaltunk szignifikáns eltérést s ezért mellőzzük a fiú és leány al-minta adatainak bemutatását.

Az adatok elemzésénél első lépésként az osztályok összképét vázoljuk a 9 mondaskör választásának függvényében. Első osztályban /1.sz. ábra/ a család /A/ kerül vezető helyre, mind a pozitív, mind a negatív választásban. Ezt követi a barátság /C/, amely megőrzi pozitív értékvonzatát, mivel a negatív dimenzióban 5. helyen utasítják el. Örven-detes módon stabil pozíciót foglal el a munka /E/. Harmadik helyen választják s az elutasításban a 9. helyen szere-

Az értékkörök választásának ranghelyei

Érték- körök	1.osztály		2.osztály		3.osztály		4.osztály	
	+	-	+	-	+	-	+	-
A	1.	1.	1.	1.	2.	1.	2.	1.
B	8.	7.	8.	7.	6.	7.	8.	7.
C	2.	5.	2.	5.	1.	4.	1.	3.
D	4.	4.	5.	3.	7.	2.	3.	5.
E	3.	9.	3.	9.	4.	9.	5.	9.
F	6.	6.	4.	6.	5.	6.	4.	6.
G	5.	3.	6.	4.	3.	5.	7.	4.
H	9.	8.	9.	8.	9.	8.	9.	8.
I	7.	2.	7.	2.	8.	3.	6.	2.

4.sz. táblázat

pal. A közösség /D/ ranghelye kiegyenlített választásra utal, mivel mindkét dimenzióban azonos sullyal szerepel /+4, -4/. A becsület /G/ mondásköre negatív azonosulásra utal /+5, -3/. Ez vonatkozik az utolsó három ranghelyet elfoglaló életértékek /I/, szerelem /B/ és önértékelés /H/ mondáskörére is.

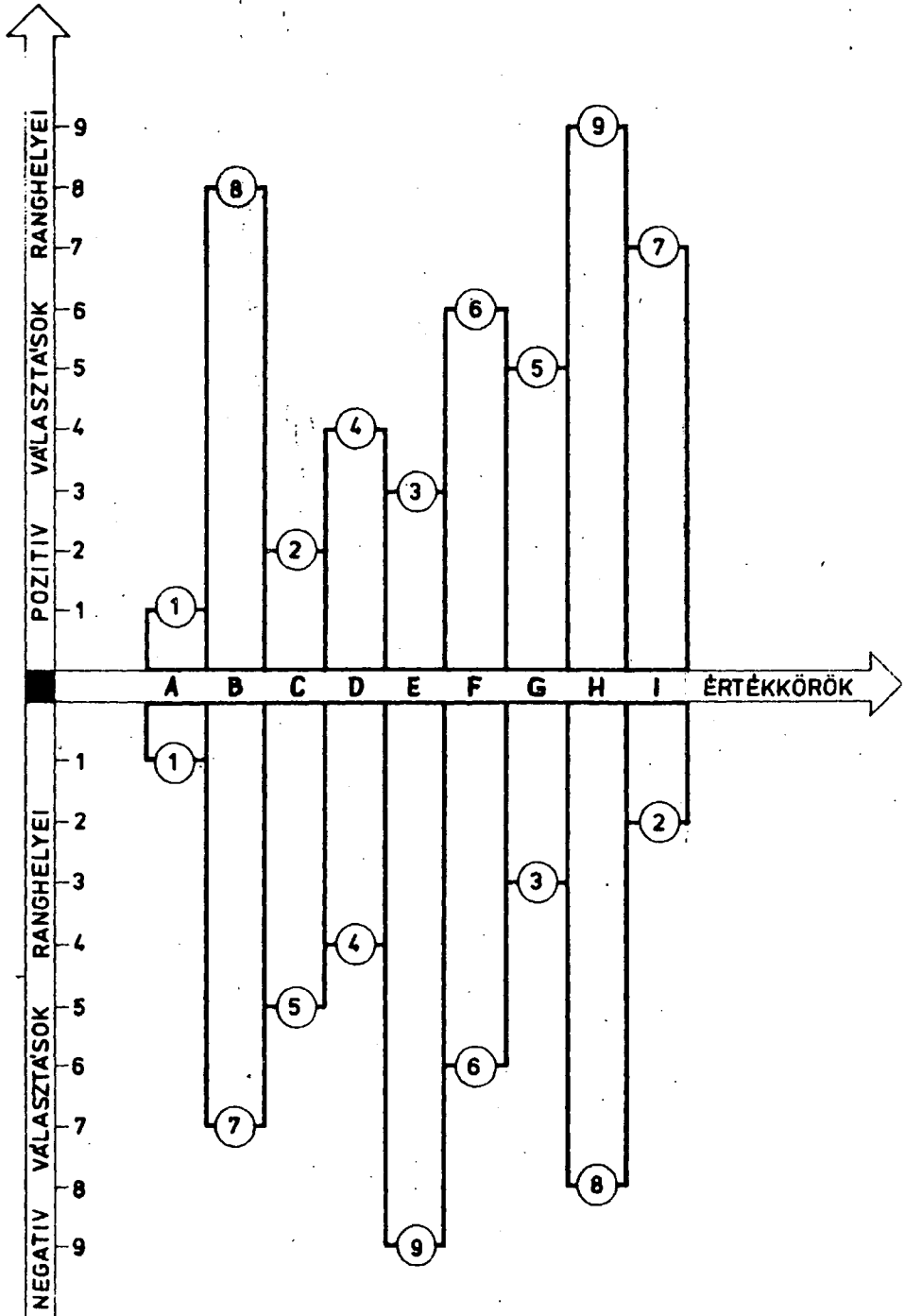
Második osztályban /2.sz. ábra/ az első osztályhoz hasonlóan a vezető értékek kategóriája a család /A/, a barátság /C/ és a munka /E/. Negyedik a tanulás /F/, de az utána következő közösség /D/ mondáskörénél már felbukkan az elutasítás dominanciája, amely a további 4 ranghelyen lévő

értékeknel - becsület /G/, életértékek /I/, szerelem /E/,
önértékelés /H/ - stabilizálódik.

Harmadik osztályban /3.sz. ábra/ erőteljesen átrendeződnek a vezető értékek ranghelyei: a barátság /C/ preferenciája a második helyre utasítja a család /A/ értékkörét. Különösen feltűnő az előző osztályokban még 5.-6. helyen lévő becsület /G/ mondáskörének a harmadik rangpozícióba kerülése. Egy hellyel lejjebb került a munka /E/ értékkategóriájának választása, de stabilitását jelzi, hogy csak a 9. helyen utasítják el. A tanulás /F/ presztízse is csökkent egy ranghellyel /5./, de továbbra is a pozitív azonosulás zónájában van. Elmozdult a stabil 8. helyről a szerelem /E/ mondásköre: a 6. ranghelye /elutasításban 7./ egyben pozitív értékvonzatának is mutatója. Valamennyi osztály közül itt a legmagasabb a presztízse. Feltűnő, hogy a közösség /D/ értékköre a 4. és 5. helyről visszaesett a 7. rangpozícióba és 2. helyen utasítják el. Ez a nagymérvű presztízscsökkenés a harmadik éve együttlévő tanulócsoporthoz, osztályok kollektivistáélményének gyenge hatékonyságára hívja fel a figyelmet. Az életértékek /I/ mondásköre is lejjebb került a rangsorban /8./ s a stabil utolsó önértékeléssel /H/ együtt a negatív azonosulás zónájában marad.

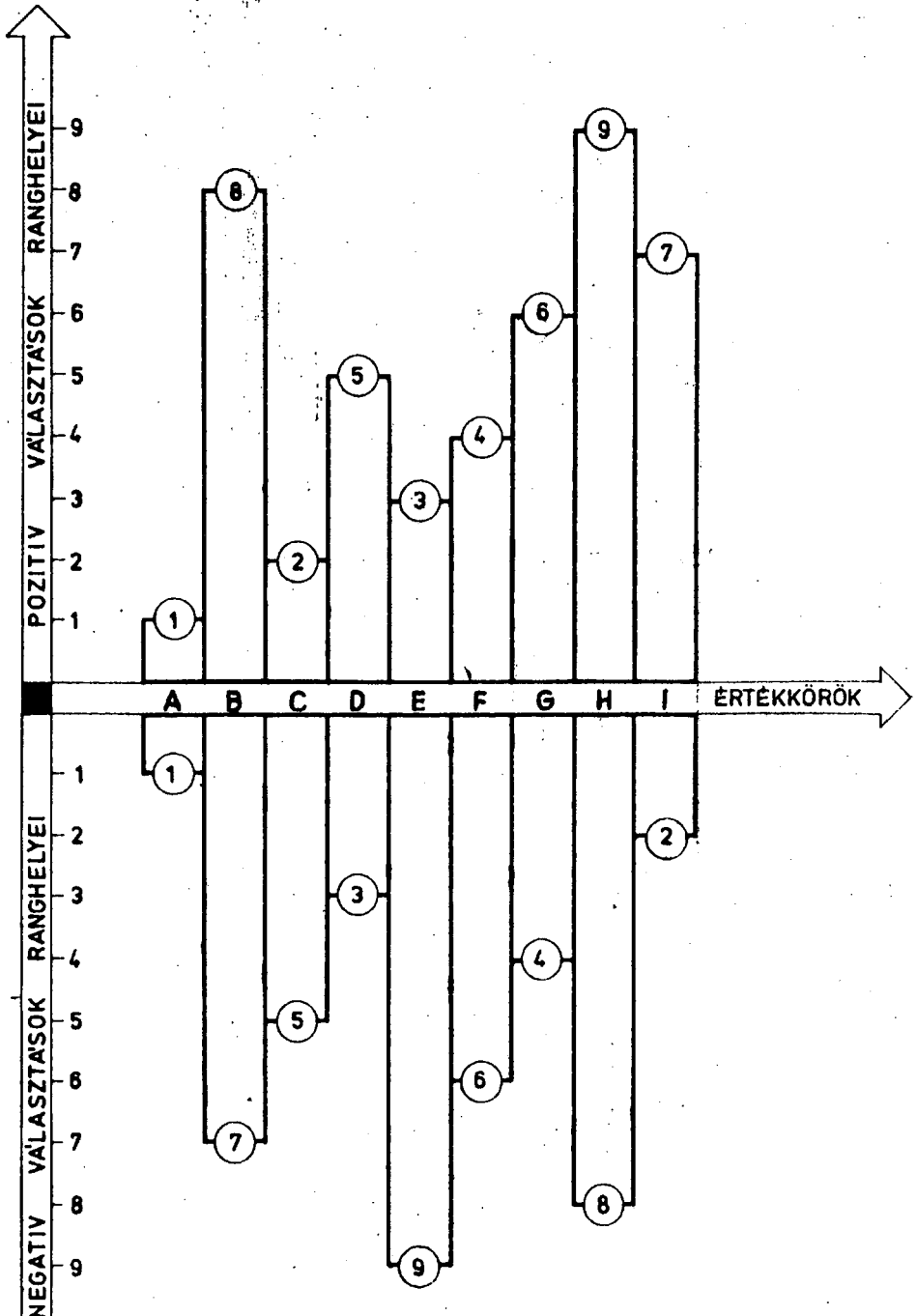
Negyedik osztályban /4.sz. ábra/ folytatódik az értékválasztás ranghelyeinek mozgása. Ismét megerősíti vezető pozícióját a barátság /C/ és második helyét a család /A/, bár 1. helyen utasítják el, ami arra utal, hogy a vonzás a tanítás dimenziója csaknem kiegyenlítődik. Legfeltűnőbb tendencia az, hogy a közösség /D/ értékvonzata ugrásszerűen megnö-

....1.... sz. ábra
**ÉRTÉKKÖRÖK VÁLASZTÁSAINAK RANGHELYEI
 AZ 1 OSZTÁLYBAN**

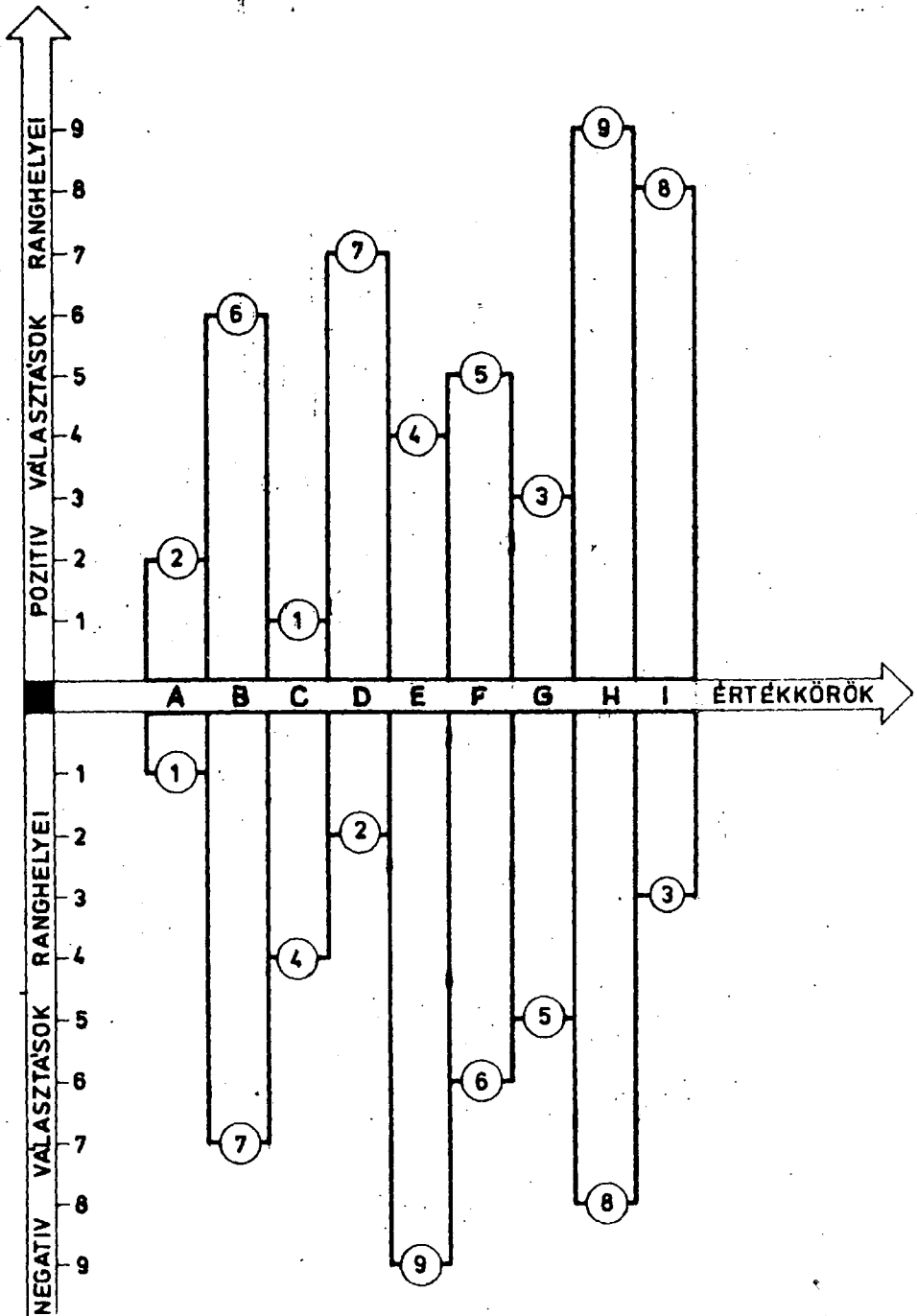


...2....sz. ábra

ÉRTÉKKÖRÖK VÁLASZTÁSAINAK RANGHELYEI A 2. OSZTÁLYBAN



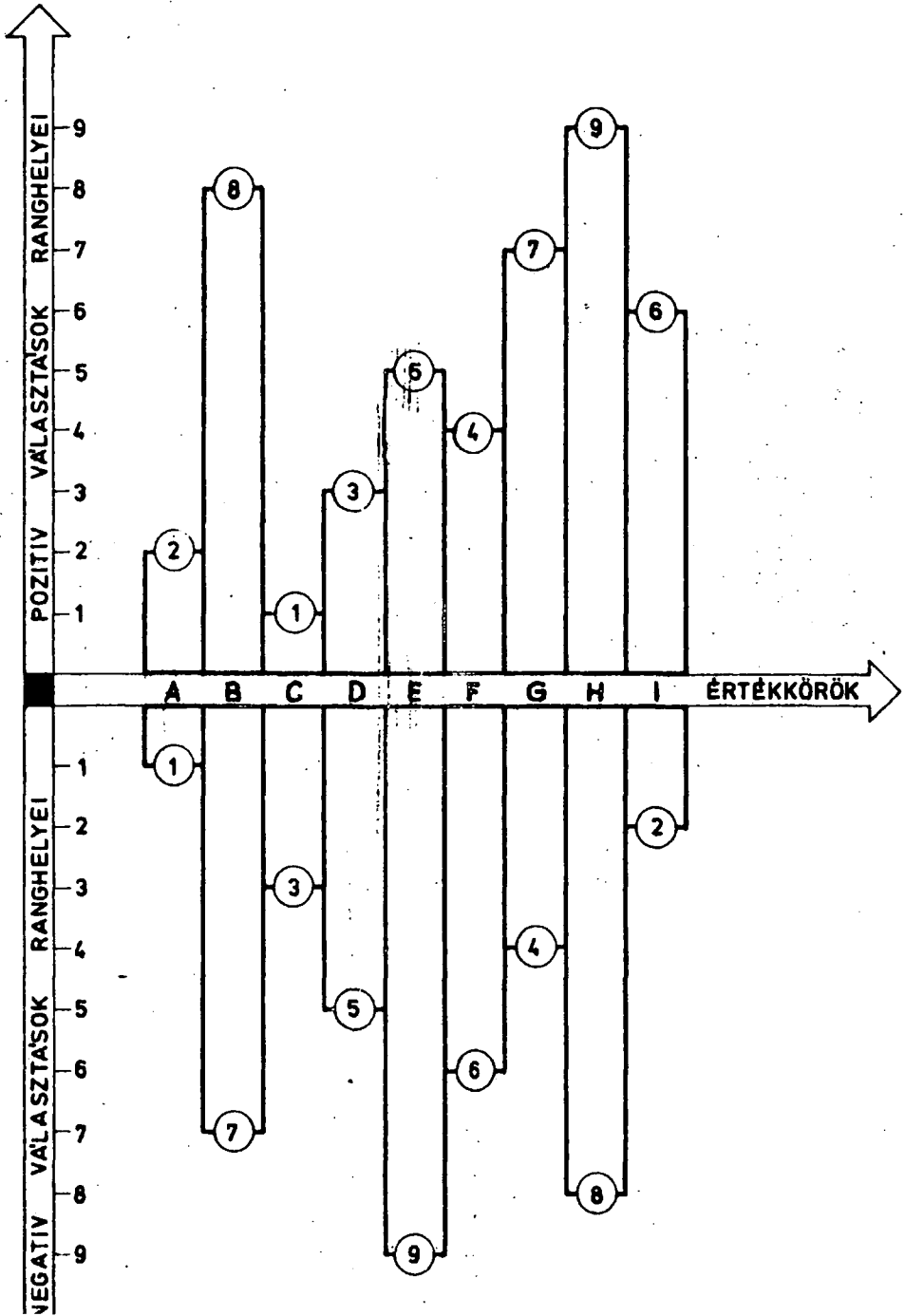
3. sz. ábra
ÉRTÉKKÖRÖK VÁLASZTÁSAINAK RANGHELYEI
A 3. OSZTÁLYBAN



vekedett: az előző évi 7. helyről a 3.-ra jött fel. Ilyen látványos, kedvező irányú pozícióváltás egyik értékkategóriában sem fordult elő. A tanulás /F/ is növelte presztizsét /4./, helyet cserélt a munka /E/ értékkörével, amelynek erős pozícióját /5./ jelzi az, hogy a negatív dimenzióban a 9. helyen utasítják el. Meglepő az, hogy az életértékek /I/ köre két hellyel javítja pozícióját /6./, de továbbra is probléma az elutasítás magas ranghelye /2./. Erőteljes presztizsvesztés jellemzi a becsület /G/ mondáskörét, az előző évi 3. helyéről ezuttal a 7.-re került és a 4. helyen elutasítják. A szerelem /B/ értékkörének vonzása két ranghellyel csökkent /8./ és változatlanul az utolsó pozícióban találjuk az önértékelés /H/ kategóriáját. Erre a kedvezőtlen tendenciára különösen azért kell figyelni, mert a személyiségfejlesztésre irányuló nevelési célkitűzéseink között egyik legfontosabb feladatként szerepel az önértékelés képességének kialakítása. Ugyanakkor ez a kategória tanulóink értékválasztásában /mindegyik osztályra vonatkozó érvénnyel/ nem képvisel fontosságának megfelelő jelentőséget.

Az elmondottakból kitűnik az, hogy az egyes osztályok, illetőleg évfolyamok összképe az értékválasztás ranghelyeinek dinamikája szempontjából eléggé változatos tendenciákat jelez. Ha összehasonlítjuk az egymás után következő évfolyamokat, akkor azt tapasztaljuk, hogy az 1. és 2. osztály viszonylatában érvényesül a legnagyobb foku stabilitás, a pozitív választásoknál 6 kategóriában /A, B, C, E, H, J/ a negatívnál pedig 7 kategóriában /A, B, C, E, F, H, I/ vál-

....4.... sz. ábra
ÉRTÉKKÖRÖK VÁLASZTÁSAINAK RANGHELYEI
A 4. OSZTÁLYBAN



tozatban a rangpozíció. A 2. és 3. osztály összehasonlításánál pedig a pozitív választásnál csak egy értékkörben /H/, illetőleg az elutasításban 3. mondáskörben /A, B, H/ van egybeesés. Ez azt jelenti, hogy a harmadik osztályban csaknem teljesen átstrukturálódik az értékválasztás iránya.

A 3. és 4. osztály összehasonlításánál megállapítható, hogy a pozitív választásnál 3 területen /A, C, H/, az elutasításban pedig 5 mondáskörben /A, B, E, F, G/ van stabilitás, a többi kategóriában változnak a rangpozíciók. Ebben a tekintetben az egyik osztályból a másikba való átmenet legnagyobb mértékben a pozitív választások értékrendjének változását mutatja. A negatív dimenzióban ehhez viszonyítva kisebb a változás és inkább a ranghelyek stabilitása a jellemző.

Ha az egyes értékkategóriák ranghely szerinti presztízsének változásait vesszük figyelembe, akkor azt tapasztaljuk, hogy az egyetértés dimenziójában egyedül az önértékelés /H/ pozíciója marad változatlan I.-IV. osztályig /9, 9, 9, 9/. Emelkedő tendencia figyelhető meg a barátság /C/ értékkörében /2, 2, 1, 1/ amit csak erre az egy kategóriára vonatkoztathatunk a kilenc közül. Csökkenő presztízst képvisel a család /A/ értékköre /1, 1, 2, 2/ és a munka /E/ előnyben részesítésének pozíciója /3, 3, 4, 5/. Emelkedő és csökkenő hullámzó mozgás tapasztalható a szerelem /B/ értékkörében /8, 8, 6, 8/, a tanulás /F/ megítélésében /6, 4, 5, 4/ és az életértékek /I/ preferálásában /7, 7, 8, 6/. Legdinamikusabban változik a közösség /D/ értékválasztása /4, 5, 3, 7/ s ezt megközelíti a tanulás /F/ pozíciójának mozgásiránya /6, 4, 5, 4/.

Az elutasítás dimenziójában több értékkör megítélésénél négy éven át osztályról osztályra stabilizálódik a kiindulási pozíció /A, B, E, F, H/. Ez jelzi azt a tendenciát, hogy a család, a szerelem, a munka, a tanulás és az önértékelés kategóriájához kötődő negatív azonosulás mechanizmusai szilárdan tartják magukat és működésük független az osztályok felmenő rendszerének változó körülményeitől. A többi értékkörnél /C, D, G, I/ tapasztalható némi változás a ranghelyek sorrendjének alakulásában. A negatív irányú értékválasztás a barátság, a közösség, a becsület és az életértékek megítélése területén jelentkezik évfolyamtól függő tényezőként.

Ennek a tendenciának az érvényesülésében megítélésünk szerint szerepe van a korai ifjúság fejlődési sajátosságainak. Mindenekelőtt a fiatalok önálló értékelési pozíció kialakítására irányuló törekvésének, amelynek természetes velejárója a kritikai szellem felerősödése, a felfogásával, gondolkodásmódjával, szociális tapasztalataival nem egyező értékek elutasítása. Ebbe a folyamatba beleszövődik az értékelő magatartás azon /s a korosztályra jellemző/ vonása, hogy viszonylag könnyebb "elhatárolódni" bizonyos értékektől a "más-ság", a különbözőség jegyében, mint amennyire nehezebb sok esetben a saját maga értékorientációs irányának pozitív előjelű megfogalmazása. Ezen a területen legalábbis nagyobb a bizonytalanság, mert nincs minden esetben olyan erős orientációs támpontja a tanulónak, amely egyértelmű tájékoztatásul szolgálna az értékek világában.

Tapasztalataink és vizsgálataink alapján úgy véljük,

hogy ez a problémahelyzet összefügg a környezeti tényezők /család, kortárs csoport, nevelés, társadalmi tapasztalatok/ orientáló hatásának olykor egyoldalú érvényesülésével. Nem ritka jelenség, hogy e hatások /gyakran ellentmondásos, ambiválens módon/ inkább a negatív értékektől való "megóvást" veszik célba /tiltások, előírások, rendszabályok, merev követelések, stb. formájában/, s nem a pozitív értéktételezésen alapuló motiválás értékvonzatát erősítik a tanulóknál. Pedig az értékorientáló hatásrendszer pozitív vonzatokra épülő pszichológiai mechanizmusa hatékonyabb eszköze az értékelő magatartás fejlesztésének /beleértve a negatív "értékekkel" szembeni védelmet és prevenciót is/.

Az értékekkel való negatív azonosulás irányába hat sok esetben a tanulók éréktapasztalata, a családi, az iskolai vagy kortárs csoport környezetében érvényesülő értékelési minták és sztereotípiák működésének egyoldalúsága is. Ez abban jut kifejezésre, hogy a közvetlen környezet /sokszor a pedagógiai gyakorlat is/ élénkebben reagál a negatív jelenségekre s árnyaltan minősíti, értékeli, elmarasztalja, elítéli azokat. A pozitív értéktartalmu megnyilatkozásokat, cselekedeteket, magatartási módokat természetesnek s magától értetődőnek tartja, amelyre nem reagál, vagy ha igen, akkor is szűkszavúan bánt az értékeléssel és nem használja ki a benne rejlő fejlesztő célzatu pszichológiai lehetőségeket. Ez pedig nélkülözhetetlen előfeltétele annak, hogy a fejlődő személyiség /különösen a felnőtté válást közvetlenül előkészítő ifjúkorban/ a pozitív értékek elsajátítása útján kialakítsa saját értékelő pozíciójának

rendszerét s ezen belül stabilizálja önértékelését, amely fontos kiindulópontja az értékek világában való megbízható tájékozódásnak.

Az értékekkel való negatív azonosulás vizsgálatunkban kimutatott tendenciáit s lehetséges előidéző okait különböző összefüggésben elemzik az értékválasztás, az értékelő magatartás problematikájával foglalkozó kutatók. Ilymódon problémafelvetésünk több ponton érintkezik más vizsgálatok tapasztalataival, a környezeti tényezők, a nevelés értékelő hatásának egyoldalúságát, ellentmondásait elemző megállapításaival.

E kérdéskör egyik legproblematicusabb csomópontja az önértékelés alacsony presztízse, az énkép ellentmondásos jellegére s ezzel összefüggésben a tanulók értékelő magatartásának bizonytalanságára hívja fel a figyelmet. Szebenyiné /1976/ három középiskolai osztály vizsgálata alapján közölt adataiból kitűnik, hogy a 9 mondáskör közül az önértékelés kerül az értékrangsor végére, mégpedig alacsony gyakorisági mutatóval. Az egyik osztályban /itt volt legmagasabb az arány/ a pozitív dimenzióban 5 %, a negatívban 15 % képviselte ezt a mondáskört. Egyértelműen kitűnik a "nem tetszés", az elutasítás többszörös tulsulya.

Az önértékelési szféra alakulásába közvetlenül vagy közvetve beleszövődik a környezet minden olyan értékelő megnyilatkozása /szóban, írásban, magatartásban, metakommunikációs gesztusokban/, amellyel jelzést ad a tanuló viselkedéséről, gondolkodásáról s általában személyiségéről. Egyáltalán nem mindegy, hogy ezek az értékelő megnyilatko-

zások hogyan és milyen irányban orientálják a tanulókat. Mohás /1978/ megalapozottan hívja fel a figyelmet arra, hogy e tágabb értelemben felfogott értékelésre /beleértve a tanulók teljesítményének elbírálását is/ a mi viszonyaink között "jellemző beállítódás a hibákra, a mulasztásokra, a negatív megnyilvánulásokra való koncentráció. Ugyanakkor a dicsérettel és elismeréssel szűkmarkuak vagyunk". Sem morális, sem pszichológiai szempontból nem helyeselhető az a gyakorlat, hogy a kötelességteljesítést és a megfelelő magatartást "elvárjuk" s olyan természetes jelenségnek tartjuk, amelyet nem illet meg elismerés. Ennek következtében a tanuló saját magáról, emberi értékeiről, pozitív személyiségtulajdonságairól csak töredékes, felszínes képet tud alkotni, ugyanakkor pedig negatív vonásainak /"nem értékeinek"/ egész gyűjteményével rendelkezik. Ennek tudata /amelyet a hibás nevelői gyakorlat permanensen megerősít/ az önértékelés, az énkép zavaraihoz vezet s más területeken is értékorientációs bizonytalanságot idéz elő.

Az önismeret és énkép fejlődésének gátló tényezői között Kiss /1978/ szintén felveti azt a problémát, hogy a nevelők, akiknek a követelményeihez a tanulónak igazodnia kell, elsősorban a tanulmányi teljesítményt tekintik "értékmérőnek". A tanuló magatartásával kapcsolatban /anomáliák, hibák, mulasztások/ gyakrabban hangzanak el bíráló, elmarasztaló megjegyzések, mint értékes tulajdonságaira, cselekedeteire vonatkozó utalások. Ha a tanuló értékes tulajdonságairól, magatartásának pozitív jellemzőiről nem kap megfelelő visszajelzést a nevelőtől, akkor nem alakulhat ki

reális önismerete és saját értékeinek tudata. Ennek következtében nem képes megtalálni az önfejlesztés értékkorientációs irányait. Ezért egyetértünk a szerző gondolatmenetével abban, hogy az énídeál irányában való pozitív változás vágya annál kifejezettebben jelentkezik, minél jobban tudatosul a tanulóban a reális önismeretét tükröző valóságos énképe és az eszményi énmodell közötti különbség. A tanuló nem küzd a magasabbrendű értékekért, ha nem tudja reálisan megítélni saját énének értékeit s nem alakulhat ki a fejlődést mozgató vonzó perspektivaként az eszményi énkép felismerése. Ehhez szükséges a tanulók pozitív tulajdonságainak tudatosítása és a személyiségfejlődés tervszerű orientálása.

Az elmondottakból következően az önértékelési értékkorientáció problémája azért is figyelmet érdemel, mert az egyén az értékek világában való tájékozódása során az "énhangsúlyos" értékvonzatok vagy elutasítások nyomvonalát követve szelektál. Ezért az önértékelés /amint ez eddigi vizsgálati adatainkból kitűnik/ számos vonatkozásban kapcsolódik a mondásválasztásban feltáruló értékkategóriák tartalmához és szerkezeti összetevőinek mozgásához. Az önértékelésnél nem csak az a probléma jelentkezik, hogy a kilenc értéksáv közül az utolsó ranghelyet foglalja el /az elutasításban 8./. Fontosnak tartjuk azt a tendenciát, hogy azok az értékkategóriák, amelyek jelentős szerephez jutnak az énértékek alakításában /a család, a szerelem, a közösség, a becsület, az életértékek/ a pozitív és a negatív dimenzió összehasonlító adatai alapján minimális pontértékkel sorol-

hatók az egyetértést kifejező értékválasztások blokkjába, illetőleg dominálón az elutasítottak csoportjába kerülnek /3.sz. táblázat/.

A negatív értékválasztások dominanciájának problematikus jellegét Gáspárné Zauner /1978/ pszichológiai szempontból az elutasítások háttérében kirajzolódó "Árnyék"-jelenséggel hozza összefüggésbe, amelyet Jung /1958/ irt le. Gáspárné Zauner /1978/ szerint ennek "tartalma azt fejezi ki, amilyen az ember nem szeretne lenni, de amitől fél, hogy ilyenné lehet". Ez kétségtelenül egyik lehetséges magyarázata a negatív azonosulás problémájának. Az "Árnyék" jelenségét azonban differenciáltan kell értelmezni. Például a nők helyzetével, a nemek közötti kapcsolatokkal összefüggő előítéletek elleni állásfoglalásban szerepe lehet a személyes meggyőződésnek és az előítéletes környezeti hatásokkal szembeni küzdelem vállalásának. Egészen más jellegű értékelő magatartásról van szó, amikor valaki hangsúlyozza az optimizmust és elítéli a pesszimizmust. Pszichológiailag tehát indokolt, hogy a személyiség a negatív lehetőségek közül azt emeli ki az értékválasztásban és azt interpretálja, amit "lényegesnek érez", ami foglalkoztatja és amitől el akarja határolni magát.

Más kérdés az /ez már elsősorban módszertani probléma/, hogy bár a mondásanyagban viszonylag kiegyenlített a pozitív és negatív előjelűnek tételezett hívó szövegek aránya, mégis a vizsgálati adatok alapján inkább a negatív tónusu mondások képviselnek nagyobb evokatív erőt és mintha ezek készítenék leginkább állásfoglalásra tanulóinkat az érték-

választásban.

A vizsgálati adatok jelzik azt, hogy a két dimenzió mutatói /amint erre már korábban is utaltunk/ több mondáskörben az értékválasztás ambivalenciájára hívják fel a figyelmet. Ez vonatkozik mindenekelőtt a személyközi vonzatu értékörökre /család, szerelem, közösség/, az énvonzatuak közül a becsület és az életértékek körére. E jelenség hátterében megítélésünk szerint a személyiség értéktapasztalatának, közvetlen személyes élményeinek hatása jelentkezik egyik pszichológiai tényezőként. A közvetlen emberi érintkezés, a személyközi kapcsolatok, a társas együttműködés a legkülönbözőbb tevékenységi formákban és szociális alakzatokban állandóan ujratermeli azokat a szituációkat, élethelyzeteket, amelyekben az egyén szembetalálja magát a jó és rossz, a tetsző és nem tetsző, a haladó és elavult stb. egymáshoz való viszonyának megítélését igénylő állásfoglalás szükségességével.

Az ellentmondásos helyzeteket az egyénnek nem csak kognitív szinten kell "feldolgoznia", hanem optimális esetben a pozitív alternatíva melletti döntésnek megfelelően szükséges cselekednie. Az értékválasztás és az értékmegvalósítás azonban nem mindig kerül összhangba s a kettő között gyakran ellentmondás keletkezik. Ezeket a jelenségeket a tanulók személyes tapasztalatai szilárdan rögzítik, talán erőteljesebben mint a pozitív értékvonzatu élményeket. Ezért bizonyos mondáskörökben az értékválasztás azon dimenzió irányába fordul el, amely felé a személyes értéktapasztalat dominanciája "elhuzza". Az írásbeli indoklások-

ban gyakran bukkannak elő ambivalens értelmezések. Például a pozitív tartalmu mondással való egyetértés esetén: "A mondás igaz, de a valóságban nem így van". Ilyenkor a tanuló rendszerint konkrét példával érvel. Előfordul a negatív értéktartalmu mondás elutasításánál ilyen indoklás: "Ezzel nem értek egyet, de azért van benne valami igazság".

Nem lenne helyes középiskolásaink értékorientációs tapasztalatainak, élményeinek túlértékelése, mivel más összefüggésben éppen azt szoktuk felvetni, hogy életkoruk miatt nem rendelkeznek még elegendő élettapasztalattal. Ugyanakkor e korosztálynak értékes vonása, hogy fogékony az emberi viszonylatok, a társadalmi értékek iránt s kritikusan szemléli környezetét és értékítéleteket alkot minden jelenségről, történésről, amelyet az igazság keresésének szenvedélyes vágya motivál. Probléma viszont az, hogy a fiatalok az értékítélet alkotásban hajlamosak az egyoldalú "leegyszerűsítésre" csakugy, mint a túlzó általánosításra. Ez azonban nem csak a szociális tapasztalatszerzés töredékes jellegével, a viszonylag szűkös értéktapasztalati bázis tényével függ össze, hanem azzal is, hogy az érték kategóriák gyakorlati működésével kapcsolatos ellentmondások, problémák megítéléséhez, az értékek világában való biztonságos orientálódáshoz szilárd értéktudati megalapozottság szükséges.

Az értéktudat ifjúkori fejlődési sajátosságait jellemzően Inhelder és Piaget /1967/ kiemeli a megismerési, érzelmi és akarati szféra kölcsönhatását, az értékeket megtestesítő eszményeknek a konkrét helyzetektől, személyek-

től való függetlenedési folyamatának felgyorsulását. E folyamat érzelmi mechanizmusai rokonságot mutatnak a formális gondolkodás, a logikai struktúrák kialakulásának fejlődés-menetével. Az értékrendszer mint az érzelmi életnek a szervezettsége párhuzamosan fejlődik az ifjúkor "értelmi szerzeményeivel".

Ebből következően a tanulók értéktudatának, értékelő képességének fejlődése összefügg a gondolkodás, az elvonatkoztatás és általánosítás, a problémafelismerés és problémamegoldás képességének mindenkori szintjével. Az értékválasztás, miként a mindennapi élet jelenségeiben való értékelő orientálódás is, valójában problémamegoldó szituáció. Ezért egyetértünk Gáspárné Zauner /1978/ véleményével abban, hogy a tanulók által produkált ambivalens értékelések minden esetben figyelmeztetést jelentenek a pedagógusok számára s rámutatnak az értéktudat-fejlesztő munka bizonyos gyenge pontjaira. Mindenekelőtt jelzik azt, hogy a tanulók igénylik a teljes igazság megismerését, nem elégednek meg olyan értéktételezéssel, amely a felmerülő problémát kész formulák szólamszerűen hangoztatott szép eszmék prezentálásával véli megoldani. Ezért az erkölcsi fogalmak kialakításánál behatóbban kell elemezni a társadalom régi és szocialista szellemében megváltozott vagy megváltoztatni kívánt érték-felfogását. De lehetőséget kell teremteni arra is, hogy a tanulók maguk alakítsák ki véleményüket és minél több tapasztalatra tegyenek szert az ambivalens értékszituációk helyes megoldásában. Ez pedig nem csupán azt jelenti, hogy a tanulók ily módon jártasságot szereznek az élet által fel-

vetett hasonló problémák megoldásához, hanem ezen túlmenően képessé válnak a problémahelyzetek biztonságos felismerésére /Rubinstein, 1964, Lénárd, 1978/, az orientációs irány tudatosabb meghatározására.

3. Az értékorientáció jellemzői a mondásválasztás több szempontu elemzése tükrében

A középiskolai tanulók értékorientációinak vizsgálatunkban eddig bemutatott szerkezeti és dinamikai változásai jelzik azokat a főbb tendenciákat, amelyek az általános helyzetkép, valamint az osztályonkénti változások alapján az egyes értékkategóriák előnyben részesítését vagy elutasítását, illetőleg ennek arányait tükrözik. Az értékorientáció dinamikája annyira változatos, hogy további jellemzőinek számbavétele egy egész szempontrendszer alkalmazásával lenne remélhető.

Kutatási programunknak megfelelően figyelembe vettük a Gáspárné Zauner /1978/ által kidolgozott s egyéni és csoportos vizsgálataiban kipróbált s ellenőrzött több szempontu elemzési eljárást. A szerző abból indul ki, hogy a kategóriákba sorolt hívó szövegben kifejeződő értékítéletek tartalma alapján a polarizált mondások egy sor további sajátossággal jellemezhetők s ennek megfelelően az értékválasztás pszichológiai elemzése is differenciáltabbá válhat. Ennek eredményeként mélyebb betekintést nyerhetünk a tanulók gondolatvilágába, orientációit motiváló érzelmi életébe, árnyaltabb képet alkothatunk szociabilitásáról és aktivitási

készségéről.

A mondásanyag értéktartalma alapján s függetlenül a 9 alapkategória rendszertől /A, B, C, D, E, F, G, H, I/ különböző szempontok szerint csoportosítható oly módon, hogy továbbra is érvényesül az egyetértés és az elutasítás dimenziója. Értéktípus szerint lehet faktikus és regulatív, szemléletmód szerint korszerű, hagyományos és elavult, intelligencia igény szerint magas, közepes és alacsony, gyakorlati érték szerint helyes és helytelen, érzelmi tónus szerint tulzós, kiegyensúlyozott és változó, szociabilitás szerint együttműködő és tartózkodó, aktivitás szerint magas, átlagos és alacsony.

E szempontok jelleg és differenciáltság tekintetében eltérőek ugyan, de mégis kapcsolódnak egymáshoz és rendszert alkotnak. Hangsúlyozni szeretnénk azt, hogy miként a mondásanyag értékkategóriákba sorolása viszonylagos, ugyezen elemzési szempontok is hipotétikus jellegűek s következésképpen csak tendenciaszerű jelenségek kitapintására alkalmasak. E tendenciák azonban érintik a személyiség különböző szféráit, amelyek lényeges szerepet játszanak az értékorientációs rendszer szerveződésében és működésében.

A vizsgálati adatok értelmezésénél azt a módszert követjük, hogy a statisztikai feldolgozás során nyert általános /összevont/ relatív gyakoriság mutatóiból indulunk ki, majd a változások érzékeltetése céljából az évfolyamonkénti bontás logikáját követjük.

Az értékek funkciója alapján megkülönböztetünk faktikus /tényleges, birtokolható/ értékeket, amelyek lehetnek

dologi, esztétikai, erkölcsi, érzelmi stb. jellegűek. A regulatív értékek /eszmények, célok, törekvések/ a cselekvések módját határozzák meg, beépülnek az értékelő magatartás folyamatába, szabályozzák annak menetét s megszabják a személyiség expanziójának határait. Ez a szabályozás többek között abban nyilvánul meg, hogy ha a kitűzött cél akadályokba ütközik vagy tartós kudarcélmény gátolja, akkor a regulatív értékek átterelik a személyiség pszichikus energiáit olyan területekre, ahol eredményesen fejthetik ki hatásukat. A regulatív értékek sűrűsödése idézi elő azt a jelenséget, amelyet a pszichológiában az orientáció hirtelen irányváltásának /"suddenreorientáción"/ gondolatkörében értelmeznek /Gáspárné Zauner, 1978/.

Tanulóink értékválasztásának összevont mutatói az értéktípus relatív gyakoriságát a pozitív dimenzióban a következő arányok szerint jelzik: faktikus: 45,9 %, regulatív: 54,1 %. Az elutasításban a faktikus érték 41,1 %, a regulatív: 58,9 %. Ezeket az arányokat a korosztály szintjén megfelelőnek tartjuk. Dominálnak a regulatív értékek, amelyek az ösztönző szabályozás révén huzóerőt jelentenek a személyiségfejlődésben. Adataink alapján is egyetértünk Gáspárné Zauner /1978/ ezzel kapcsolatos gondolatmenetével: "A faktikus értékek a személyiség gazdagodásának hordozói, míg a regulatív értékek mintegy a személyiség mágnessterének erővonalai, amelyek mentén a kívánatos tényleges értékek elhelyezkedhetnek. A faktikus értékek hiányában a személyiség üres, merev, beszűkült, a regulatív értékek nélkül kusza, szervezetlen." Ebből következően a kétféle értékti-

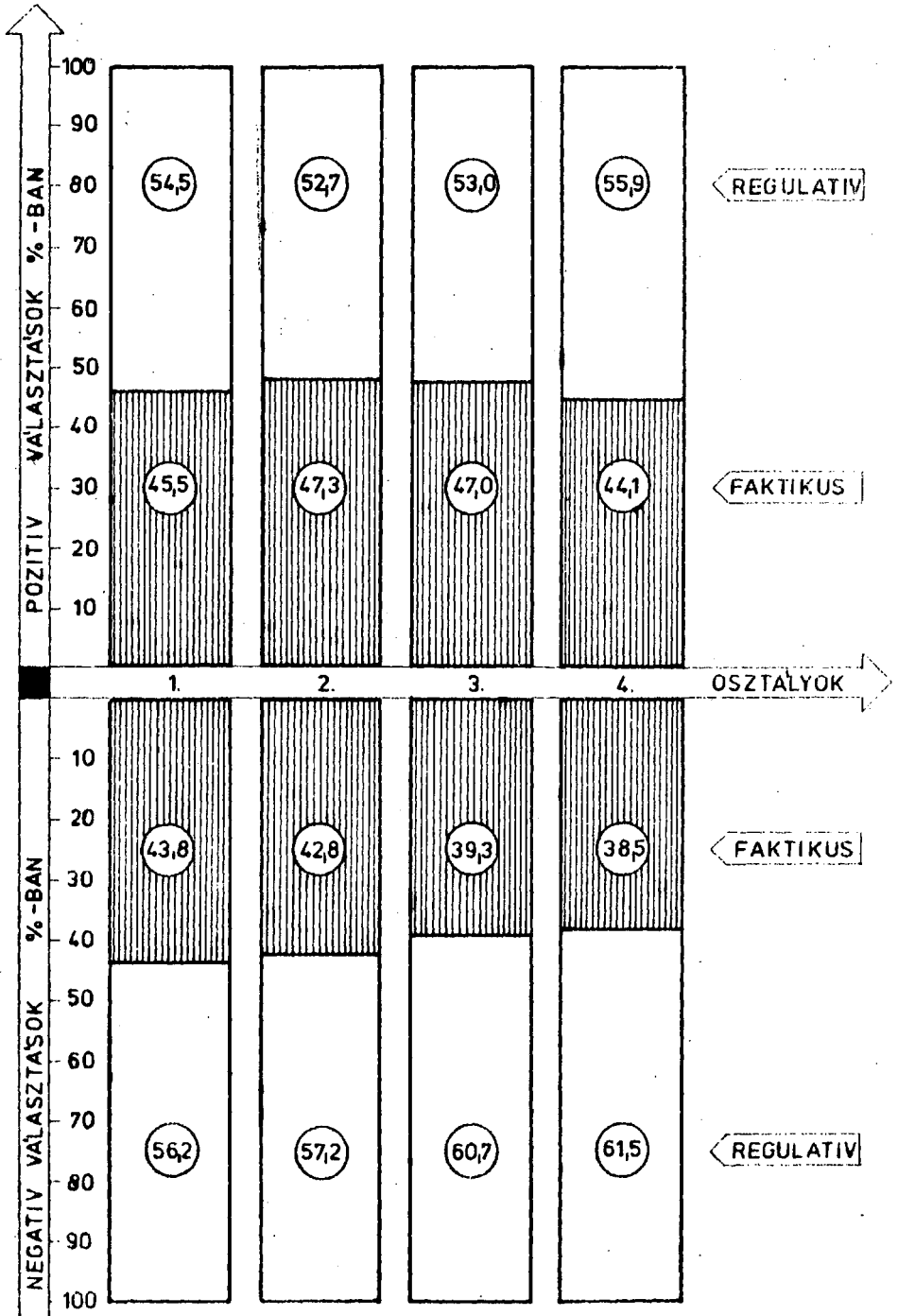
pus aránya jellemző a személyiség és a csoport értékorientációs irányultságára. Ha az egymást követő évfolyamokat vizsgáljuk /5.sz. ábra/, akkor megállapíthatjuk azt, hogy mindkét dimenzióban viszonylag arányos az eloszlás, az átlagtól nincs lényeges eltérés. Pozitív választásnál negyedik osztályban legmagasabb a regulatív érték /55,9 %/. Az elutasításban első osztálytól kezdve növekszik a regulatív értékek mutatója: 56,2 %, 57,2 %, 60,7 %, 61,5 %. Ennek megfelelően csökken a faktikus értékek trendvonala.

A mondasban kifejtett nézetek szemléletmódja szerint a pozitív választásnál a következő átlagértékeket kapjuk: korszerű: 12,0 %, hagyományos: 81,6 %, elavult: 6,1 %. Ez arra enged következtetni, hogy tanulóink dominálón a hagyományos, a közfelfogással egyező értékekre orientálódnak. Az elavult aránya a legalacsonyabb. Előfordulása mégis figyelemre méltó a nevelőmunka számára. A korszerű vonzása nem látszik jelentősnek, de ennek oka lehet az is, hogy a felkinált mondasanyagban is mindössze 29,1 %-ot képvisel az idesorolható hívószövegek aránya. Az érvényes társadalmi preferenciákat /hagyományosan elfogadott értékeket/ kifejező mondasok aránya pedig 65,0 %. Az elutasításban a következő adatsort kapjuk: korszerű: 26,4 %, hagyományos: 62,6 %, elavult: 11,0 %. Feltűnő az, hogy 14,4 %-kal több korszerű mondas utasítanak el, mint amennyit választanak. Ezzel szemben kedvező tendenciaként értékeljük, hogy 4,4 %-kal magasabb az elutasított, mint az elfogadott elavult mondasok mutatója.

Az osztályok felmenő rendjének függvényében azt tapasztal-

.....5.....sz. ábra

VÁLASZTÁSOK MEGOSZLÁSA A MONDÁSBAN KIFEJEZETT ÉRTÉK TIPUSA SZERINT



taljuk /6.sz. ábra/, hogy mindkét dimenzióban a hagyományos, a korszerű és elavult sorrendje érvényesül. A korszerű mondasok választásának mutatója enyhén emelkedő tendenciát jelez. Legalacsonyabb az első osztályban /8,5 %/ és legmagasabb a negyedik osztályban /15,1 %/. Az elavult mondasok preferáltsága osztályonként hullámszik: 7,0 %, 8,3 %, 7,2 %, 4,3 %. Probléma viszont az, hogy első és második osztályban lényegesen több korszerű mondaszt utasítanak el, mint amennyit választanak. Különösen feltűnő ez az aránybeli eltolódás az első és a második osztályban.

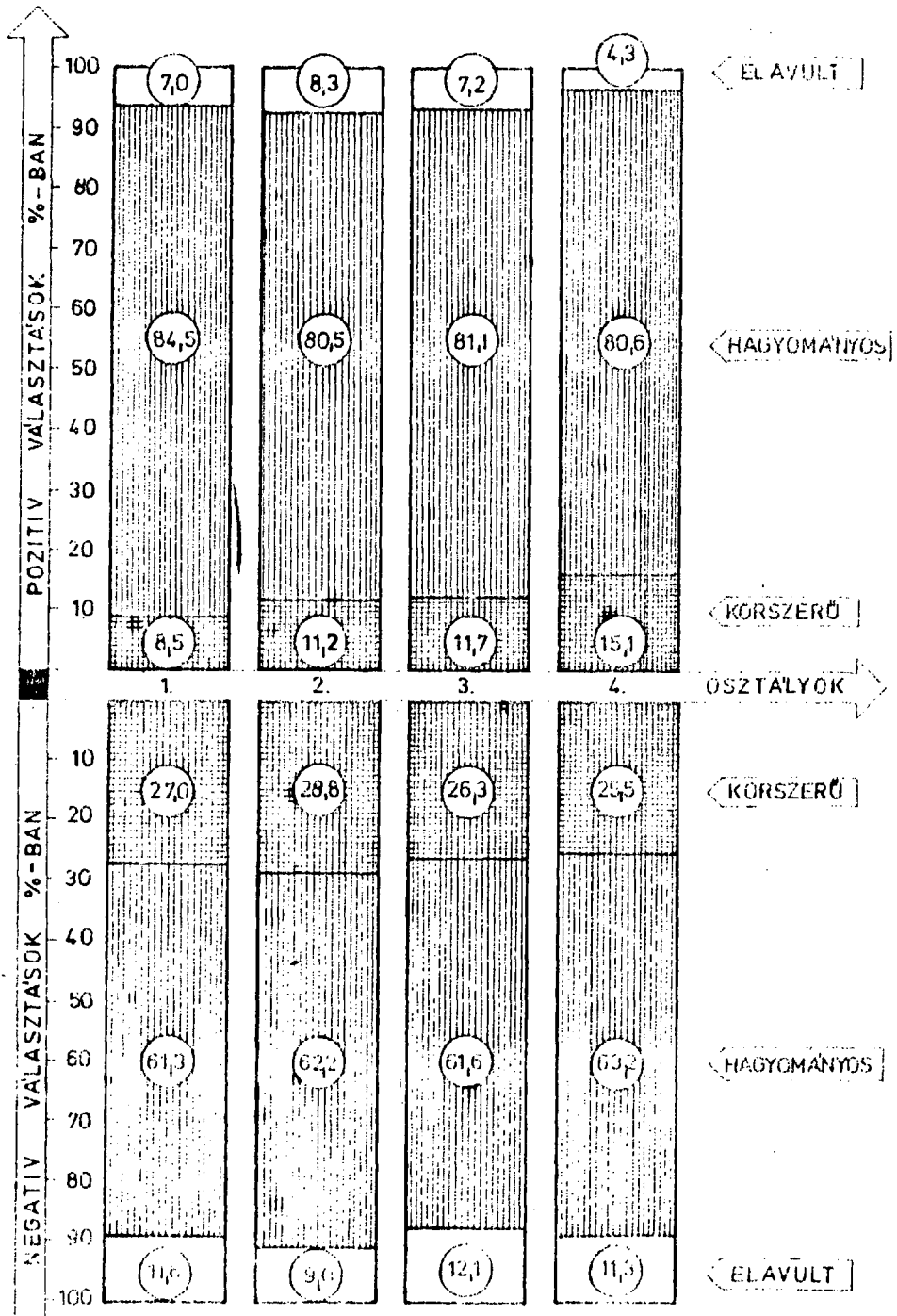
A mondasok megértéséhez szükséges intellektuális felkészültség /intelligencia/ szintje tekintetében mindkét dimenzióban a "közepes" /+53,3 %, -65,2 %/ fordul elő leggyakrabban, ezt követi az "alacsony" /+42,3 %, -22,2 %/ s végül a "magas" /+4,4 %, -12,6 %/ preferenciája. A "közepes"-nél több az elutasítás, mint a választás. Ez a megállapítás vonatkozik a "magas" intellektuális szintet követelő mondasválasztás arányaira is.

Az osztályok adatainak /7 .sz. ábra/ összehasonlítása azt mutatja, hogy az "alacsony" választásának gyakorisága 1-4. osztályig mindkét dimenzióban csökkenő tendenciát jelez. A "magas"-nál pedig kisebb ütemű emelkedést tapasztalunk.

A mondasban kifejezett nézet gyakorlati értéke szerinti megkülönböztetésénél a választásban dominál a "helyes" /64,3 %/ a "helytelen" jóval kisebb arányával szemben /35,7 %/. Az elutasításban a "helyes" 59,5 %-os, a "helytelen" pedig 40,5 %-os relatív gyakoriságot mutat. Az osztá-

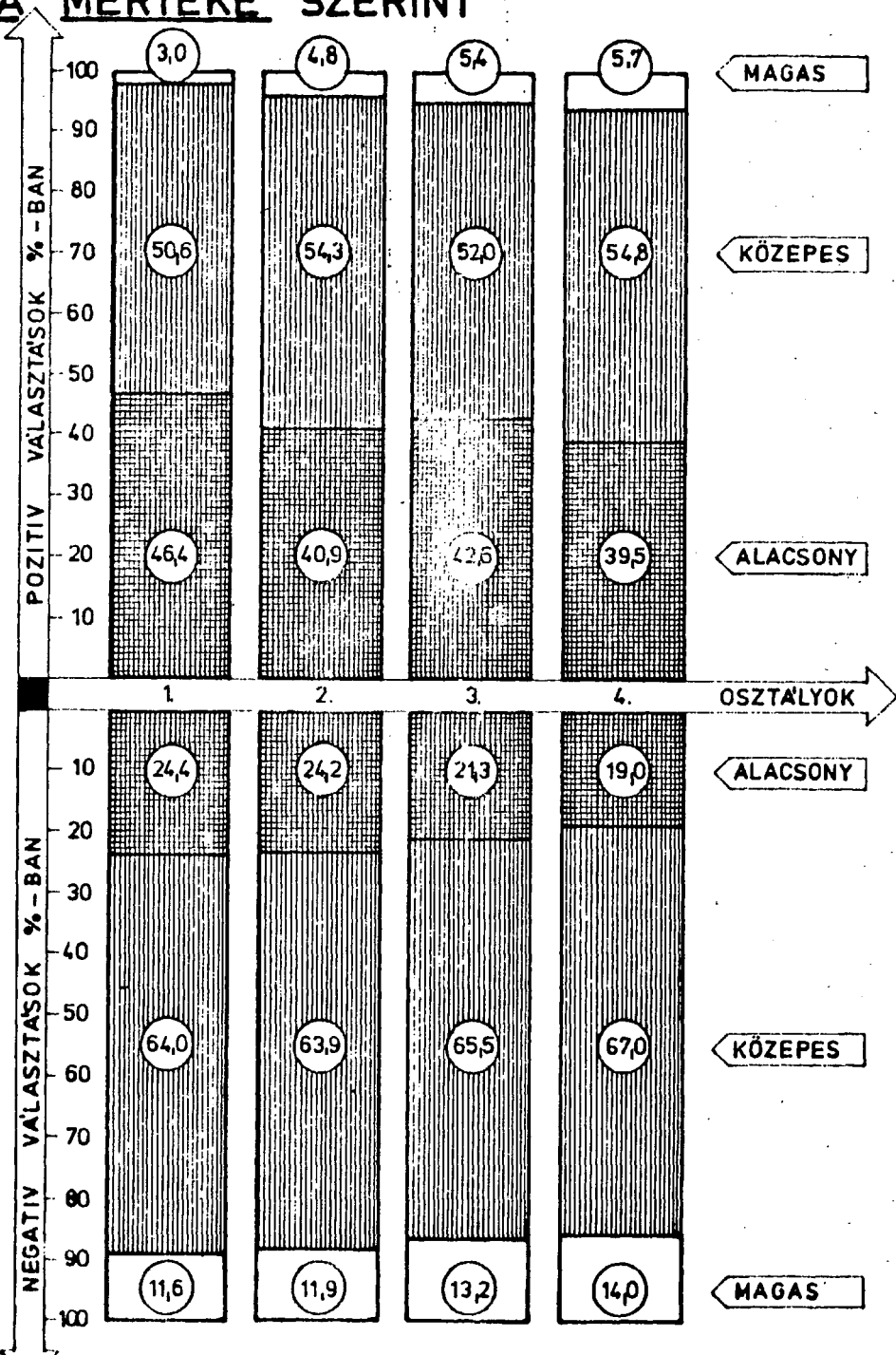
....6....sz. ábra

VÁLASZTÁSOK MEGOSZTLÁSA A MONDÁSBAN KIFEJTETT NÉZET KORSZERŐSÉGE SZERINT



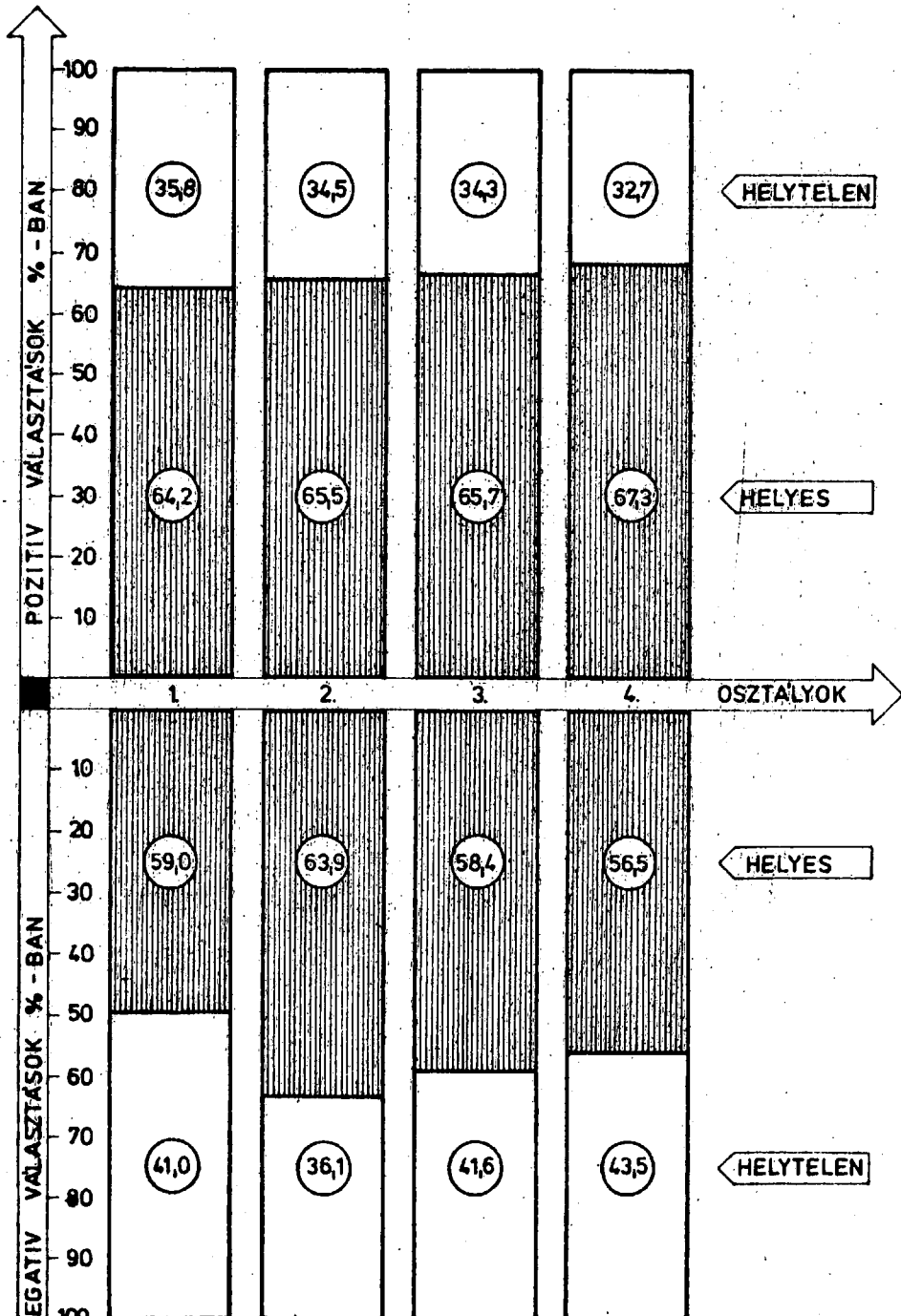
....7.... sz. ábra

VÁLASZTÁSOK MEGOSZLÁSA A MONDÁS TARTAL-
MÁNAK MEGÉRTÉSÉHEZ SZÜKSÉGES INTELLIGEN-
CIA MÉRTEKE SZERINT



...8... sz. ábra

VÁLASZTÁSOK MEGOSZLÁSA A MONDÁSBAN
KIFEJTETT NÉZET GYAKORLATI ÉRTÉKESZERINT



lyok szerinti összehasonlításban /8.sz. ábra/ jellemző a pozitív választás arányának fokozatos emelkedése /negyedik osztályban a legmagasabb: 67,3 %/. Az elutasításban osztályról-osztályra csökkenő tendenciát tapasztalunk /kivétel a második osztály, ahol emelkedés mutatkozik/.

Az érzelem tónusa szerinti differenciálás összevont adatai a következők: "változó": +46,9 %, -45,2 %, "kiegyenlített": +30,2 %, -26,9 %, "tulzó": +22,9 %, -27,9 %. Az adatokból kitűnik az, hogy mindegyik variációban a pozitív választás érvényesül hangsúlyosabban. Kivétel a "tulzó", ahol több az elutasítás, mint a választás.

Ha összehasonlítjuk az adatokat évfolyamok /9.sz. ábra/ szerint is, akkor azt tapasztaljuk, hogy a pozitív dimenzióban az érzelmi tónus mutatói viszonylag egyenletes eloszlást jeleznek. Az egyes évfolyamok között is alig van eltérés. Az elutasítás esetében már változatosabb képet kapunk. Első és második osztályban elég magas a "változó" tónusu mondások szankcionálásának aránya /52,0 %, 56,1 %/, amely később jelentősen csökken /37,4 %, 35,3 %/. Ugyanakkor ezekben az osztályokban emelkedik a "kiegyenlített" és a "tulzó" érzelmi tónusu mondások elutasításának aránya.

A mondásban kifejtett magatartás szociabilitásának összevont mutatói kedvező arányt tükröznek. Az értékválasztás jellegét meghatározza az emberek közötti "együttműködésre" utaló mondások tulsulya /1,1 %/. Feltűnően magas arányban utasítják el a tanulók az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló "tartózkodó" magatartást /71,6 %/, amelyet előre-mutató pozitív tendenciaként értékelünk.

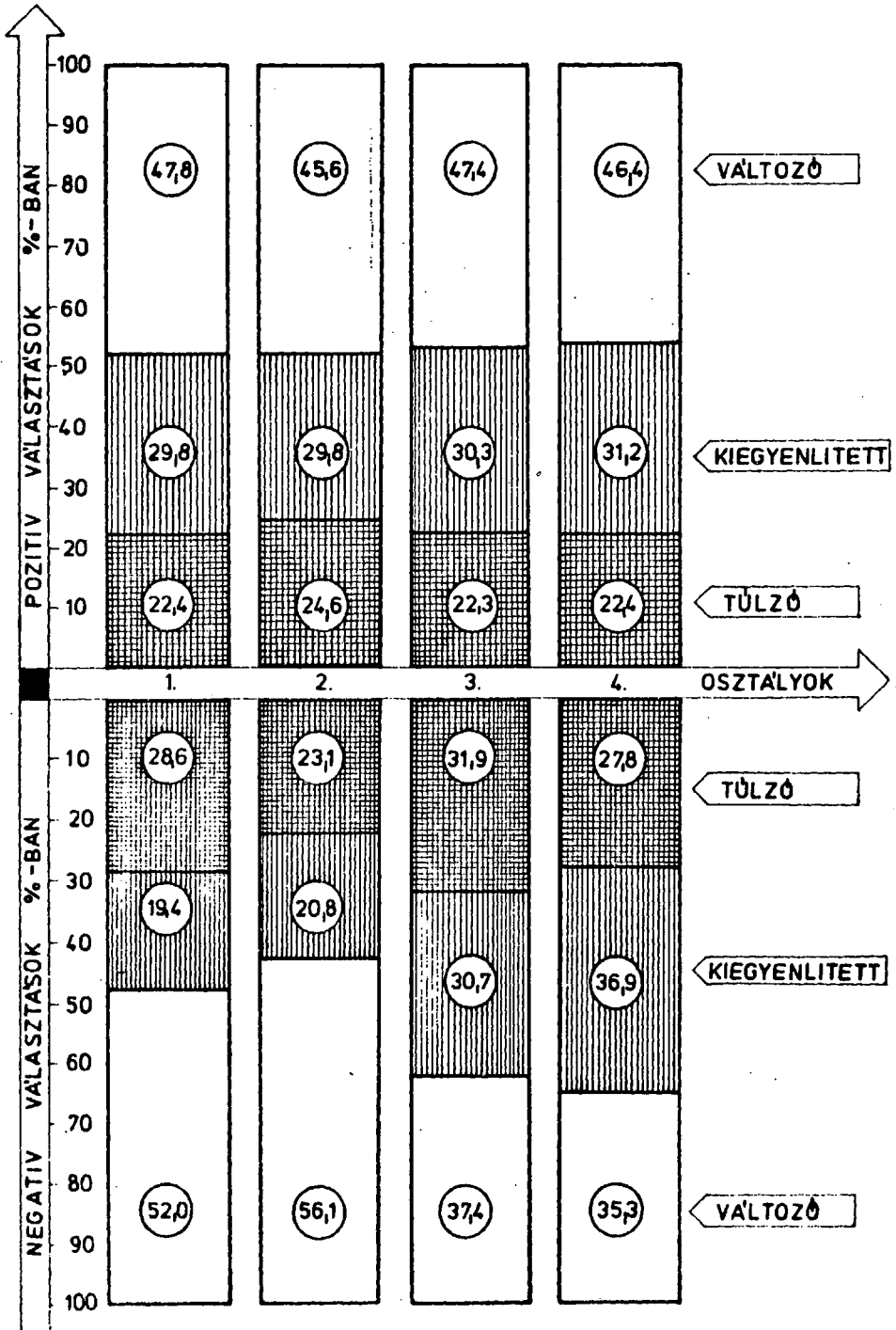
Az évfolyamok adatainak összehasonlítása /10.sz. ábra/ alapján azt tapasztaljuk, hogy a pozitív dimenzióban harmadik osztályig emelkedik az "együttműködés" preferenciájának mutatója /51,2 %, 60,9 %, 67,5 %/, majd negyedik osztályban csökkenő tendencia figyelhető meg /64,8 %/. Az elutasításban a "tartózkodó" magatartásra utaló mondások eloszlási aránya egyenetlen összképet mutat: az első /72,1 %/ és a negyedik osztályban /76,4 %/ magas a mutató értéke, amíg második /86,3 %/ és főleg harmadik osztályban /59,6 %/ jelentősnek mondható a csökkenés tendenciája.

A személyiség aktivitásának szintjeire utaló mondások választására vonatkozóan a következő átlagokat kaptuk: "magasfoku" aktivitás: +40,5 %, -45,4 %, "átlagos" aktivitás: +43,5 %, -29,5 %, "alacsony foku" aktivitás: +16,0 %, -25,1 %. Az értékválasztásban az "átlagos" aktivitás dominál, amelyet szorosan követ a "magas" és lényegesen szerényebb az "alacsony" szintű aktivitás preferenciája. Feltűnő az, hogy a negatív dimenzióban legnagyobb arányban a "magasfoku" aktivitást hívó mondásokat utasították el a tanulók.

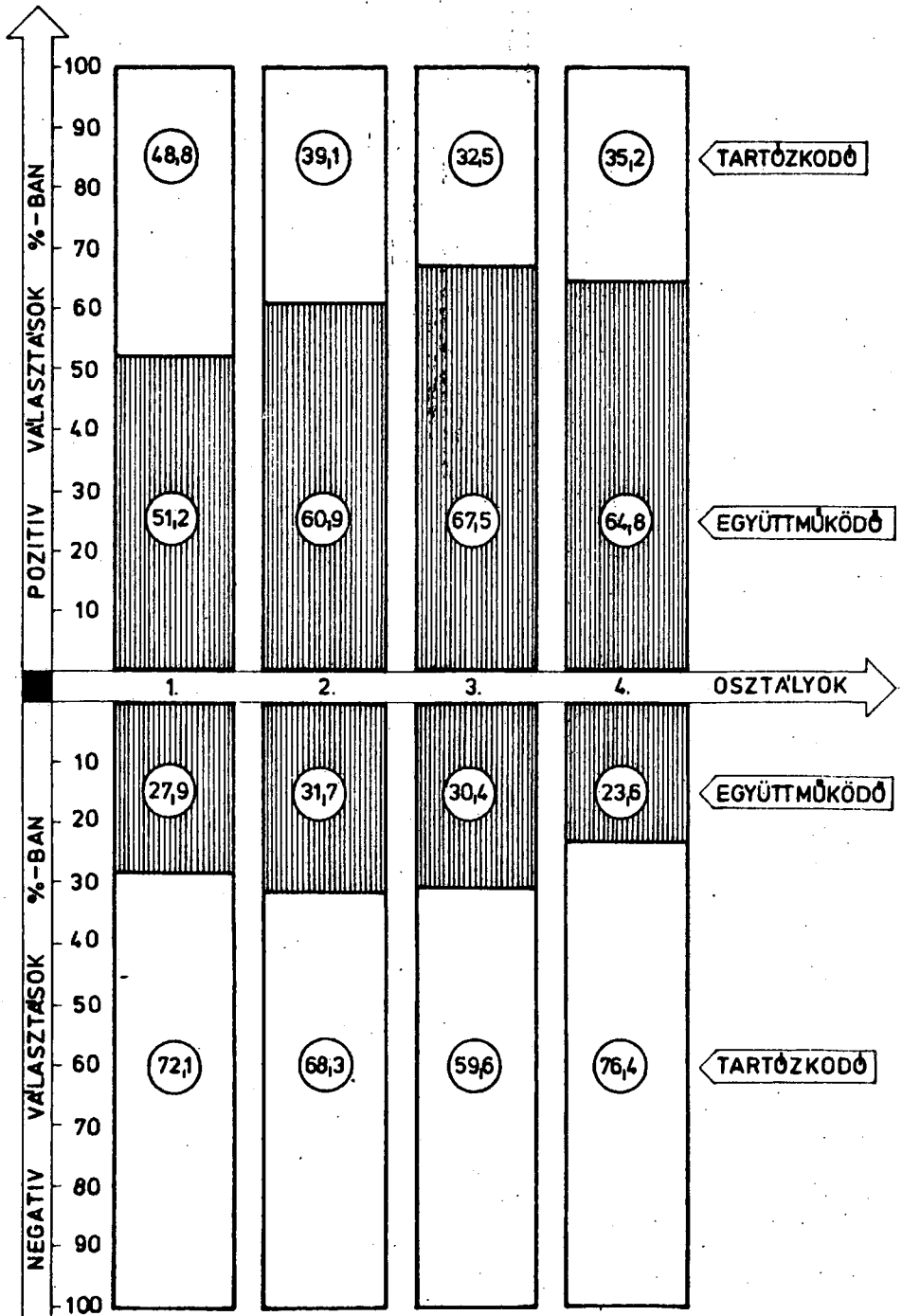
Az osztályok szerinti összehasonlítás /11.sz. ábra/ az aktivitás fokozatai tekintetében változatos összképet mutat, amely -enyhén vagy erőteljesebben hullámzó vonallal lenne jellemezhető. Ebből a szempontból különösen figyelmet érdemel az a tendencia, hogy az első osztályban nyert mutatók az értékválasztás növekvő arányait tükrözik, a második részben a harmadik osztályban is. Ezért különösen feltűnő az, hogy a negyedik osztályban ez a fejlődési vo-

9.....sz. ábra

VÁLASZTÁSOK MEGOSZTLÁSA A MONDÁSBAN KIFEJEZŐDŐ ÉRZELEM TÓNUSA SZERINT

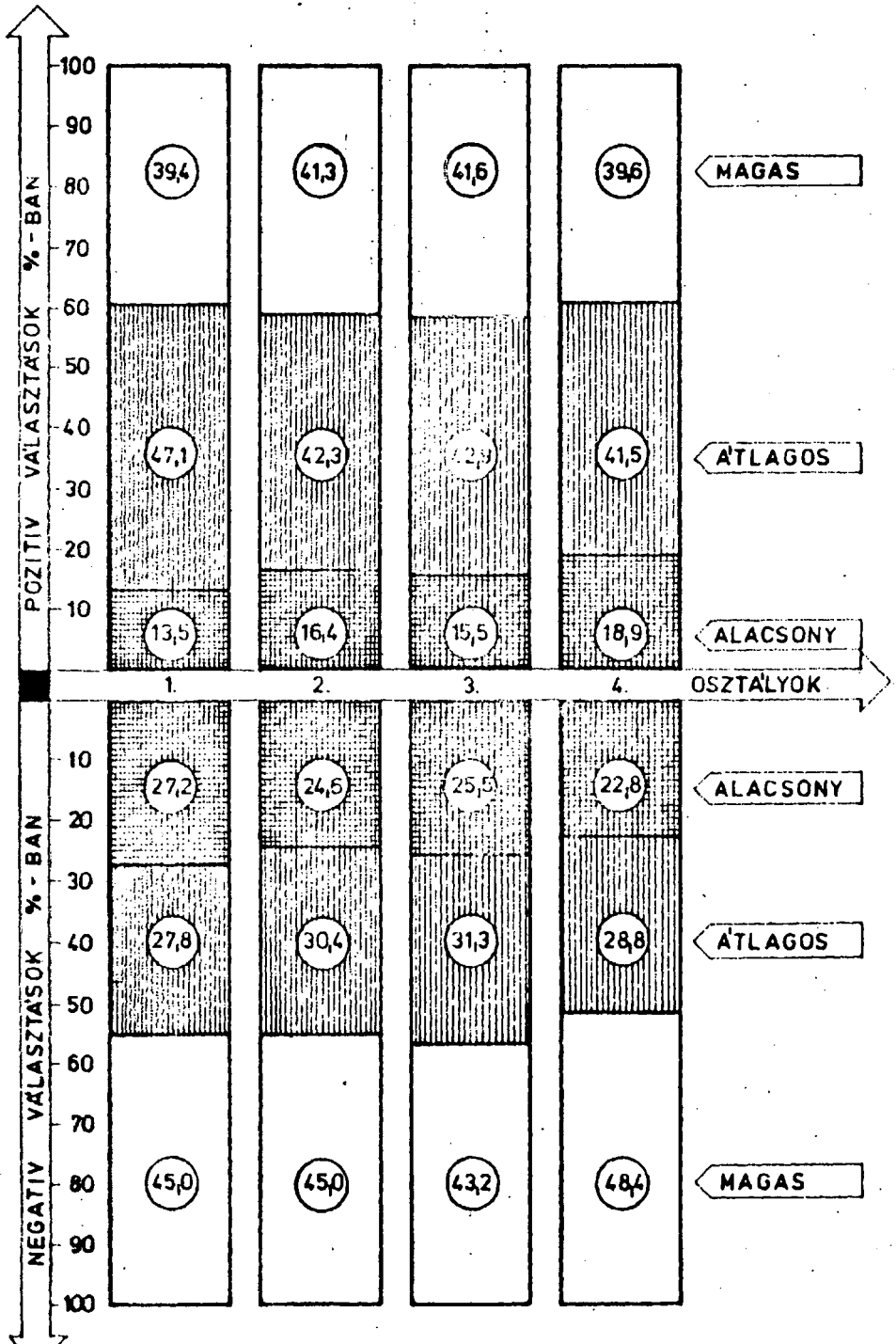


10... sz. ábra
**VÁLASZTÁSOK MEGOSZLÁSA A MONDÁSBAN
 KIFEJTETT MAGATARTÁS SZOCIABILITÁSA SZERINT**



...11... sz. ábra

VÁLASZTÁSOK MEGOSZTLÁSA A MONDA'SBAN KIFEJTETT AKTIVITÁS SZINTJE SZERINT



nal megtörik. Ez megnyilvánul abban, hogy csökken a mutatók aránya /a "magas" és az "átlagos" aktivitási szintnél a többi osztályhoz viszonyítva itt kapunk legalacsonyabb értékeket/. Másrészt viszont az "alacsony" aktivitási szint mutatója a negyedik osztályban a legmagasabb.

Ezt a jelenséget azzal a tendenciával hozzuk összefüggésbe /legalábbis egyik lehetséges mozzanatként/, hogy a középiskolai tanulmányok befejezésének évében számos bizonytalansági tényező árnyalja a tanulók értékválasztásának aktivitásra irányuló ismérveit /a további életut meghatározása, érettségre való felkészülés, esetleges korábbi hiányok pótlása stb./. Pszichológiai szempontból legalábbis bizonyos mértékig érthető, hogy a személyiség aktivitásának az előző években tapasztalt expanziója átmenetileg "befelé fordul" s dominálónan önmaga problémái foglalkoztatják.

Minden bizonnyal ezzel függ össze az a tendencia is, hogy a negatív dimenzióban a három aktivitási szint közül a "magas" aktivitásra utaló mondásokat szintén a negyedikesek utasítják el legnagyobb arányban. Bár megjegyezzük azt, hogy ez a mutató a többi osztályban is viszonylag nagyobb értéket képvisel. Ezen a területen szembeötlő az ambivalencia jelensége, mivel mindenütt nagyobb arányu a "magasfoku" aktivitást kifejező mondások elutasítása, mint azok előnyben részesítése. Ez a tendencia ismételten felhívja a figyelmet az aktivitásnak mint személyiségfejlesztő értéknek a jelentőségére s a nevelőmunka ilyen irányu hatékonyságának további erősítésére.

Röviden összefoglalva az értékorientáció e fejezetben feltárt szerkezeti és dinamikai jellemzőit, a következő főbb tendenciákat emeljük ki:

a/ A vizsgált tanulók értékorientációinak irányai az alapvető szocialista értékek közül sűrűsödnek és differenciálódnak. A legpreferáltabb érték kategóriák /barátság, család, munka, tanulás, közösség/ nagy vonzerővel rendelkeznek és a tanulók értékorientációs rendszerének szilárd összetevőit alkotják s kölcsönhatást mutatnak. A gyengébb vonzerejű érték kategóriák /becsület, életértékek, szerelem, önértékelés/ az értéktudat és az értéktapasztalat ütköző pontjában állanak, ambivalens érték választásban nyilvánulnak meg, az előnyben részesítés és az elutasítás dimenziója diszharmonikus kognitív és emocionális feszültségek terhelik.

b/ Az értékorientáció irányainak évfolyamonkénti fejlődési vonala dinamikus változásokat tükröz és esetenként ellentmondásos jelleget mutat. A társadalmi preferenciákkal való azonosulás tendenciái változnak s ennek következtében a vezető értékek jelentőségének ranghelyei is cserélődnek. Az orientáció irányváltozásai nem követik lineárisan az egymás után következő /felmenő rendszerű/ évfolyamok nevelés és oktatás által meghatározott s feltételezett fejlődési vonalát. Több érték kategória preferáltsági szintje hullámzó mozgást tükröz /község, becsület, szerelem/. Az érték választás rigiditása jellemzi az önértékelést, amely négy éven át mindkét dimenzióban stabilan megtapad a kiindulási pozíciónál.

c/ Az értékkategóriák választásának irányai és belső szerkezeti tagolódásának tendenciái az évfolyamonkénti összehasonlítás függvényében azt mutatják, hogy mind a pozitív, mind a negatív dimenzióban az első és a második osztály értékorientációi között van a legerősebb összefüggés. Az értékorientáció erőteljes szerkezeti és dinamikai "irányváltása" a harmadik osztályban jelentkezik, amely egyes értékkategóriákban /közösség, tanulás, életértékek/ negyedik osztályban is folytatódik. Az értékválasztásban megnyilvánuló orientációs egyezés, illetőleg hasonlóság mutatói heterogén jellegűek /kivétel az első és a második osztály relációja, amely viszonylagos kiegyenlítődést jelez/. Ezzel ellentétben az elutasítás dimenziójában mindennél szorosabb összefüggés tapasztalható, ami az értékorientációs azonosság dominanciájára enged következtetni. Az osztályok közötti összehasonlításban szembeötlő a negatív értékazonosulás tendenciaszerű jelentkezése.

d/ Az értékválasztás evokatív szövegének, az értékkitevések tartalmának sajátosságai alapján tanulóink értékorientációját több szempont figyelembe vételével jellemezhetjük. Megnyugtatónak tartjuk azt, hogy értéktípus szerint a személyiség expanzióját fejlesztő regulatív értékek dominálnak s közel azonos arányban szerepelnek a faktikus értékek. A szemléletmód tekintetében az értékválasztás döntő mértékben a hagyományos /társadalmilag elfogadott/ orientációkhoz igazodik. A gyakorlati érték szempontjából a helyes, az igaz ítéletek választásának tulsúlya a jellemző. A mondások megértéséhez szükséges intelligencia szinteknél a köze-

pes dominál és az alacsony is elég magas gyakorisággal jelentkezik. Az értékválasztásban kifejeződő érzelmi tónust a változó, a kiegyensúlyozott és a tulzó /szélsőséges/ sorrendje jellemzi. A szociabilitás tekintetében magasan az együttműködési késztetések vezetnek a tartózkodó, passzív magatartással szemben. Az aktivitás szintjeire utaló mondasok választásánál a magas kategória a legvonzóbb, megközelíti ezt az átlagos, de kisebb arányban jelen van az alacsony preferenciája is. Ezen elemzési szempontok szintén jelzik az értékelési ambivalencia jelenlétét az értékorientáció működésében. /Több korszerű mondást utasítottak el, mint amennyit választottak. Az elutasításban több gyakorlati szempontból helyes mondás szerepel, mint helytelen. Az aktivitás magas szintjébe sorolt mondásoknál szintén nagyobb az elutasítás aránya, mint a választásé./

e/ Vizsgálatunk eddigi menetében feltárt pozitív tendenciák jelzik azt, hogy középiskolásaink értékorientációjának fő irányai a szocialista értékekre összpontosulnak s összhangban vannak az iskolai alapidokumentumok követelményeivel. Eme általános tendencia mellett azonban arra is fel kell figyelniünk, hogy az értékorientáció fejlődési vonala nem egyenletes, olykor ellentmondásos és gyakorlati érvényesülését nem mindig a pozitív értéktételezés, hanem gyakran a negatív értékazonosulás jellemzi. E jelenség nem kizárólagosan /hiszen tanulóinkat nem csak iskolai hatások érik/, de többnyire mégis nevelőmunkánk bizonyos egyoldalúságára, következtetlenségére vezethető vissza /kevés az értékvonlatu pozitív példa, értékelésünk a tanulók negatív

megnyilvánulásait markánsabban észleli, mint a "megszokott" emberi értékeket/. A tanulók cselekvő értékazonosulásának fejlesztése feltételezi értékelési stratégiánk megújítását, az orientálás hatékonyságát elősegítő nevelési stílusváltást.

IV. A TEVÉKENYSÉG PREFERENCIA ÉRTÉKJELZŐ IRÁNYAI

1. A tevékenység mint az értékelés tárgya

A tanulók különböző értékkategóriákhoz való értékelő viszonyának /az előző fejezetben tárgyalt/ elemzése jelezte azt a tendenciát, hogy a munka és a tanulás mint érték jelentős szerepet tölt be a középiskolások értéktudatának alakulásában. Ez a körülmény felhívja a figyelmet arra, hogy az értékkorreláció működésének irányait az iskola által felki-nált főbb tevékenységi területekhez való viszonyulás össze-függésében is megvizsgáljuk.

A tanulók értékrendszerének strukturális és dinamikai jellemzői /amelyeket eddig dominálónan a kognitív szféra te-rületén vizsgáltunk/ a különböző tevékenységi területeken az aktivitás pszichológiai tényezőiként nyilvánulnak meg s e minőségükben bizonyos mértékig az értéktudati elemek gya-korlati funkcionálásának ellenőrzését is jelentik. Mivel a tevékenység a tanulói önmegvalósítás egyik leglényegesebb pszichológiai előfeltétele, ezért úgy véljük, hogy az akti-vitás e szférájához fűződő értékelési mozzanatok komplexu-ma tájékoztat bennünket az értékelő magatartás gyakorlati érvényesüléséről, annak hatékonyságáról. Feltételezésünk

szerint a tanulók az iskolai tevékenységi rendszer cselekvő részeseiként sokrétű értéktapasztalatra tesznek szert, hiszen nap mint nap átéljük e rendszer működésének hatását és így közvetlen élményviláguk is alakítja a különböző tevékenységi formákhoz fűződő értékelő viszonyukat, orientációjuk irányait.

E probléma vizsgálatának elméleti kereteit azok a metodológiai megfontolások adják, amelyek a személyiség, a tevékenység és a környezet dialektikus kölcsönhatásának /Lénárd, 1978/ felfogásából indulnak ki. A pedagógiai közegben végzett vizsgálatunkra is érvényesnek tartjuk azt, hogy "a személyiség a tevékenységben nyilvánul meg, a tevékenységben fejlődik és a tevékenységben ismerhető meg" /Rubinstein, 1964/.

A személyiség azonban nem egyszerűen "a tettek halmaza" /Seve, 1971/ és nem is csupán az egyén döntéseiben, választásaiban aktuálisan létrejövő valamiféle alakzat /Sartre/, hanem olyan önszabályozó rendszer, amelyben az egyes tevékenységek között meghatározott belső összefüggés van /Horváth, 1978/. Következésképpen minél sokrétűbbek és változatosabbak az ember cselekvési lehetőségei, annál inkább szükséges az, hogy az ember személyiségként "ezeket az egyre változatosabbá váló, sőt gyakran ellentmondásos cselekvési formákat saját magában, szubjektíve is bizonyos összhangba hozza" /Lukács, 1976/. Ennek az összhangnak a létrejöttét egyéb pszichológiai tényezők mellett a azokkal való kölcsönhatásban jelentős mértékben befolyásolják a személyiség orientációi, az értékelő preferenciák működése.

A tevékenység értékét a személyiség és a társadalom számára mindenekelőtt tárgyi tartalma határozza meg. Ez szervesen következik abból a pszichológiai tételből, amely szerint: "A tevékenység alapvető - vagy ahogy néha mondják, konstitutív - jellemzője a tárgyra irányultság, a tárgyi jelleg. Tulajdonképpen már magában a tevékenység fogalmában implicit módon benne van tárgyának a fogalma" /Leontyev, 1979/. A "tárgy nélküli tevékenység" tartalmatlan formula, amely figyelmen kívül hagyja az emberi tevékenység lényegét, a tevékenységben megnyilvánuló emberi aktivitás értékteremtő és értékfejlesztő értelmét, a személyiséget gazdagító funkcióját. Leontyev /1979/ rámutat arra, hogy a tudományos elemzésben "a tevékenység tárgya kettőzött módon jelenik meg: először is a maga objektív, független létezésében - mint amely maga alá rendeli és átalakítja a szubjektum tevékenységét -, másodszor a tárgy pszichikus képmásaként mint a tárgyi tulajdonságok pszichikus visszatükrözésének a terméke, amely csakis a szubjektum tevékenységének eredményeként valósulhat meg". A tevékenység ezen objektív és szubjektív megjelenési módjának egységében s kölcsönhatásában jut kifejezésre annak a gondolatnak a lényege, hogy a személyiség és tevékenysége elválaszthatatlan egész alkot. Vagyis az ember tevékenységének folyamatában fejlődik személyiséggé, a tevékenységben valósítja meg önmagát. Ebben az értelemben "a személyiség az öntevékenység viszonylag állandó rendszere" /Horváth, 1978/.

A tevékenységben a személyiségnek a tárgyi világhoz és a szociális környezetéhez való viszonya jut kifejezésre.

Ezért számunkra is fontos annak figyelembe vétele, hogy "a tevékenység vagy a nyílt közösségi élet társas viszonyai, feltételei közepette zajlik emberi környezetben, más emberekkel együtt, vagy velük kölcsönhatásban, vagy pedig a tárgyi világgal szemközt; a fazekaskorong vagy az íróasztal mellett" /Leontyev, 1979/. Ez pedig azt jelenti, hogy bármilyen feltételek között és bármilyen formában és strukturát öltve megy végbe a tevékenység, nem választható el a konkrét társadalmi viszonyoktól. A személyiség tevékenysége ugyanis minden sajátosságával együtt "a társadalmi viszonyok rendszerébe kapcsolódó alrendszer, mélyen beágyazott ezekbe a viszonyokba. Ezeken a viszonyokon kívül egyáltalán nem létezik emberi tevékenység" /I.m./.

Ez természetesen következik az ember szociális lény mivoltából. Ennek megfelelően a társadalmi környezet nem csupán olyan körülményrendszer, amelyhez az ember tevékenysége által passzívan alkalmazkodni kényszerül. Itt dialektikus kölcsönhatásról van szó, amely abban jut kifejezésre, "hogy a társadalomban az ember nem pusztán olyan külső feltételeket talál, amelyekhez igazítania kell saját tevékenységét, hanem hogy maguk a társadalmi feltételek is magukban hordozzák az egyéni tevékenység motivumait és céljait, eszközeit és módszereit, végsősoron azt, hogy a társadalom hozza létre, formálja, termeli az őt alkotó egyének tevékenységét" /I.m./.

E gondolatmenet elvi jelentőségű összefüggésekre irányítja a figyelmet, amelyek jelzik azt, hogy a tevékenység társadalmi meghatározottsága a célok, eszközök, módszerek

közvetítésével érvényesül. A tevékenység szociális jellege s a benne rejlő értékek azonban nem közvetlenül, hanem bonyolult áttételeken keresztül érvényesülnek.

A tevékenység legkülönbözőbb formái beépülnek a szocializáció folyamatába s mint a személyiségfejlődés alapvető pszichológiai tényezői fejtik ki hatásukat. A fejlődés "szociális szituációja" /Pozsovcics, 1976/ a tevékenységek rendszerét jelenti, amelyben az egyén a másokkal való érintkezés, alkotó együttműködés révén sajátítja el a társadalmi értékeket "a létezéséhez szükséges tapasztalatokat, ismeri ki és alkotja meg saját szociális mozgásterét" /Horváth, 1978/.

Mindebből következően fontos problémaként jelentkezik a személyiség értékorientációjának és tevékenységi rendszerének kapcsolata, amelynek jellege az interiorizált értékek cselekvésszerű funkcionálásának módozatairól és hatékonyságáról tájékoztat bennünket. Az értékorientáció tevékenységben való működésének folyamata meglehetősen összetett jelenségkörrel foglal magában. Ez az összetettség abból adódik, hogy a tevékenység értékvonzatát különböző közvetítő mechanizmusok szabályozzák /az egyén aktivitása, szociális tapasztaltsága, a csoport, a szűkebb és tágabb közösség, a családi környezet, az iskola, a társadalom/. E hatásmechanizmusok szabályozó funkciója különösen jelentős szerepet játszik a tanulók szociális érintkezésében, a társas kapcsolatokban, a személyközi viszonyrendszerben, amely átfogja az együttes tevékenység legkülönbözőbb területeit.

Ezen általános pszichológiai összefüggések a tanulói személyiségre, a tanulók közösségi életkereteinek feltételei között kialakuló tevékenységi rendszer értékközvetítő működésére is vonatkoznak. A közösségi értékorientáció, a cselekvő kollektivistá magatartás a közös tevékenység által közvetített társas kölcsönhatásban alakul ki és fejlődik tovább. Az iskolában a tanulói tevékenységrendszer értékorientációs funkciója a közösség programjának megvalósítását, az egyéni képességek sokoldalu fejlesztését, a kollektivistá magatartás gyakorlását, az egyén sokoldalu kapcsolatainak, viszonyainak, érintkezési módjainak és életvitelének orientálását hivatott szolgálni /Petrikás, 1975/.

Az iskola mint a személyiség szocializációjának egyik fontos tényezője, szervezi a tanulók tevékenységét s ennek közvetítésével a szilárd értékorientációk kialakításán munkálkodik. A tanulók önmegvalósítását célzó tevékenységi formák változatossága, tartalmi gazdagsága pszichológiai szempontból a nevelőmunka korszerűsítésének egyik kulcskérdése. A tanulók iskolai közérzete nem kis mértékben függ attól, hogy van-e megfelelő mozgásterületük az alkotó tevékenységre. A tanulók értékelő magatartása az iskola által felkinált és biztosított tevékenységi területekhez való szelektív viszonyulást is magában foglalja. Ezért pedagógiai pszichológiai szempontból lényeges kérdés az, hogyan értékelik a tanulók a különböző tevékenységi területeket, mit részesítenek előnyben, mire orientálódnak nagyobb vonzerővel.

Feltevésünk szerint a tevékenység preferenciájának,

értékelő irányainak megismerése fontos pszichológiai előfeltétele annak, hogy a tanulók értékorientálását célzó nevelő munkánkat eredményesebbé tegyük.

Ezzel a célzattal tevékenység preferencia vizsgálatot végeztünk két szegedi s egy makói gimnázium I.-II.-III. osztályaiban, ahol a fakultatív rendszerű oktatás kísérleti modelljének kipróbálása volt napirenden.⁺ A mintában összesen 298 tanuló vett részt. A nemek szerinti megoszlás: 44 % fiú, 56 % leány. Osztályonkénti bontásban: I.o. 102 /43 % fiú, 57 % leány/, II.o. 101 /41 % fiú, 59 % leány/, III.o. 95 /48 % fiú, 52 % leány/.

A vizsgálatban a többszempon্তু szociometriai módszer módosított változatát alkalmaztuk. A kérdőlapon különböző társválasztási helyzeteket kínáltunk fel a tanulóknak: a/ barátság, b/ szabadidő eltöltése, c/ társadalmi munkabrigád, d/ tanulmányi versenyre való felkészülés, e/ politikai vitakör, f/ klubest szervezése, g/ osztály érdekképviselet, h/ erkölcsi kérdésekben egyező vélemény, i/ meggyőző hatás elfogadása világnézeti kérdésekben.

A következő módszertani lépés az volt, hogy amikor a tanuló regisztrálta a választást, az instrukció szerint kértük, hogy jelölje meg azokat a tevékenységi területeket, ahol a választott társsal, vagy társakkal rendszeresen együttműködik. A kérdőlapon 9 tevékenységi területet sorol-

+ A kísérlet a JATE Pedagógiai Tanszékének programja alapján Ágoston György /1977/ irányításával folyt három Csongrád megyei gimnáziumban.

tunk fel: a/ KISZ alapszervezet, b/ közös érdeklődési területéhez kapcsolódó tevékenység, c/ sportkör, d/ fakultációs foglalkozás, e/ tantárgyblokkos orientációs foglalkozás, f/ iskolai klub, g/ szakköri foglalkozás, h/ művészeti kör, i/ kollégiumi munka. A választás nem korlátozódott az osztálytársakra, az iskola bármely tanulóját lehetett választani.

Ily módon a vizsgálat során a társválasztás és a tevékenység preferencia összekapcsolásával az volt a célunk, hogy a felkinált tevékenységi területeket a tanulók ezuttal az együttműködés kritériuma szempontjából ítéljék meg. Jelen esetben az értékvonzat, a jelentőség abban jut kifejezésre, hogy a társas érintkezésben együttműködő tanulók milyen tevékenységi szférában fejtenek ki közös aktivitást.

E módszerkombináció segítségével sokrétű információt kaptunk: mindenekelőtt a tanulók által előnyben részesített tevékenységi területekről, a személyközi érintkezés és az együttműködés viszonyának alakulásáról, a társas mező tagolódásáról, az egyes osztályok szociometrikus szerkezetéről, a választások értékorientációs tényezőiről. A feldolgozásban ezuttal a tevékenység preferencia kérdéskörére koncentráljuk a figyelmet. A szociometriai vizsgálatban feltáruló személyközi viszonyrendszer problematikája ezuttal nem tárgya a jelen elemzésnek. Más összefüggésben a következő fejezetben térünk vissza ehhez a problémához.

2. Értékjelző irányok és tendenciák

Elemzésünk elsődleges szempontja a tevékenység preferenciában jelentkező értékjelző irányok és főbb tendenciák felderítése. Ehhez a minta egészére vonatkozó adatok összevont értékeiből indulunk ki. Ennek megfelelően az adott, a kapott és a viszonzott szavazatok egyes tevékenységi területekre vonatkozó relatív gyakoriságát /5.sz. táblázat/ tekintettük elsődleges értékelési mutatónak. Az adatokösszesítése alapján megállapítható, hogy a kérdések összefüggésében milyen tevékenységi területekre koncentrálódnak az adott, a kapott és a viszonzott szavazatok. Kérdésfeltevésünket e három viszonyítási lehetőség közül elsősorban a viszonzott szavazatok eloszlási arányainak alakulása érinti.

Elemzésünkben a kölcsönösség trendvonalát tekintjük a tanulók értékorientációjában megnyilvánuló véleményegyezések legfontosabb mutatójának. A kölcsönösség alapján létrejött értékazonossági csomópontok a ténylegesen funkcionáló együttműködés jelenlétére engednek következtetni. Ez a tendencia a tanulók cselekvésbeli érintkezésének sokrétűségét, a személyközi kapcsolatok közös tevékenységben kialakult rendszerének stabilitását, illetőleg e rendszer különböző elemeinek változását, mozgásirányát jelzi. Ezen általános tendencia egyidejűleg felhívja a figyelmet az orientációs csomópontok differenciáltságára is. Jól érzékelteti ezt a tevékenység preferencia kérdéskörönként változó ranghelyei-

A szavazatok eloszlása

Kérdés		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	A	25,00	6,60	15,00	12,85	8,47	6,46	5,97	10,14	9,
	K	25,05	6,53	14,88	12,77	8,56	6,46	6,04	10,18	9,
	V	22,56	7,76	15,16	13,72	7,94	2,22	5,42	10,65	9,
2	A	26,59	6,08	14,77	12,25	8,69	7,47	6,95	9,38	7,
	K	26,71	6,14	14,43	12,20	8,73	7,48	6,77	9,53	8,
	V	26,34	6,43	15,01	12,56	8,27	8,58	5,82	8,88	3,
3	A	25,90	6,77	14,20	12,45	7,60	6,93	5,01	10,11	11,
	K	25,88	6,78	14,15	12,40	7,62	6,95	5,03	10,13	11,
	V	23,62	6,75	17,48	13,19	7,06	8,59	4,91	7,36	11,
4	A	21,77	10,09	12,70	11,68	7,26	7,14	6,12	10,43	12,
	K	21,53	10,19	12,83	11,68	7,33	7,22	5,84	10,42	12,
	V	20,95	12,84	13,51	15,54	4,05	5,41	2,70	10,74	14,
5	A	41,01	4,81	11,01	9,62	7,09	7,72	5,32	6,71	6,
	K	40,26	4,81	11,04	9,87	7,27	7,66	5,45	6,75	6,
	V	36,96	6,52	6,52	10,87	6,52	8,70	6,52	10,87	6,
6	A	25,77	5,94	12,23	13,66	7,72	9,26	5,11	7,60	12,
	K	25,48	5,92	12,08	13,77	7,85	9,18	5,07	7,73	12,
	V	23,60	5,06	15,17	16,85	6,74	8,99	3,93	7,30	12,
7	A	26,49	8,77	12,28	10,00	9,30	9,47	3,86	7,54	12,
	K	26,41	8,80	12,32	10,04	9,33	9,51	3,70	7,57	12,
	V	26,92	15,38	7,69	11,54	3,85	11,54	3,85	11,54	7,
8	A	26,46	5,98	13,78	11,95	9,63	6,71	6,83	7,68	10,
	K	26,89	6,07	13,14	12,14	9,79	6,57	6,44	7,81	11,
	V	26,02	6,33	13,12	14,25	12,90	5,88	4,98	6,33	10,
9	A	25,43	8,41	13,15	13,36	6,25	8,19	5,82	6,03	13,
	K	25,22	8,48	13,26	13,48	6,09	8,26	5,65	6,09	13,
	V	23,81	14,29	9,52	11,90	11,90	4,76	4,76	0,00	19,

A = adott szavazat K = kapott szavazat V = viszonzott szavazat

Kérdéskörök

1. Barátság
2. Szabad idő
3. Társadalmi munka
4. Tanulmányi verseny
5. Politikai vitakör
6. Klubest
7. Érdekképviselő
8. Erkölcsei kérdések
9. Világnevelési meggyőző hatás

Tevékenységi területek

- I. KISZ alapszervezet
- II. Érdeklődési kör
- III. Sportkör
- IV. Fakultatív foglalkozás
- V. Orientációs kör
- VI. Iskolai klub
- VII. Szakkör
- VIII. Művészeti kör
- IX. Kollégiumi munka

nek alakulása /6.sz. táblázat/.

Tevékenységi területek ranghelyei

Tev.ter.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
KÉRDÉSEK	1	1	7	2	3	6	8	9	4	5
	2	1	8	2	3	6	5	9	4	7
	3	1	8	2	3	7	5	9	6	4
	4	1	5	4	2	8	7	9	6	3
	5	1	7	7	2,5	7	4	7	2,5	7
	6	1	8	3	2	7	5	9	6	4
	7	1	2	6,5	4	8,5	4	8,5	4	6,5
	8	1	6,5	3	2	4	8	9	6,5	5
	9	1	3	6	4,5	4,5	7,5	7,5	9	2
ÖSSZESEN	9	54,5	36,5	26	58	53,5	77	48	43,5	
Abszolút ranghely	1	7	3	2	8	6	9	5	4	

6.sz. táblázat

A táblázatról leolvasható, hogy az intimebb személyközi kapcsolatokat feltételező barátság szempontjából legfontosabb pszichológiai tényező a KISZ alapszervezeti tevékenység, amely gyakorlatilag az osztálykeretekben végzett közös munkára összpontosul. Ezt követi a sportfoglalkozás. Kedvező pozícióban van a fő tevékenységi területtel kapcsolatos fakultációs képzési csoportba való tartozás. Ezután következik az öntevékeny művészeti kör és a kollégiumban végzett közös munka. Ebben a vezető blokkban külön kiemeljük a fakultációs foglalkozások szerepét a baráti együttműködés ilyen jelentős mértékű szerveződésében. Tapasztalataink szerint ugyanis a "hagyományos" gimnáziumi osztályokban a tanulmányi jellegű feladatok együttes

teljesítésében való együttműködés, mint az egykoruak barátságának alakító tényezője, általában nem fordul elő ilyen, magas preferenciával. A rangsor második csoportját szintén a tanulmányi tevékenységgel összefüggő orientációs foglalkozás vezeti be, amelyet követ a szakköri munka és a közös érdeklődési kör. Adataink szerint a vizsgált tanulóknál ezen utóbbi három tevékenységi területnek nincs olyan nagy jelentősége a baráti kapcsolatok alakulásában, mint ahogyan ezt egyes vizsgálati eredmények egyértelműen igazolják az általános iskola felső tagozatos tanulói esetében. /Lajkó, 1980/.

A szabadidős partner választásánál az első 4 ranghely megegyezik a barátság tevékenységi területeivel, amelyekhez felzárkózik az iskolai klubmunka, a művészeti kör és az orientációs foglalkozás. A társadalmi munkabrigádnál az első 5 ranghelyen csupán annyi változás tapasztalható, hogy a kollégiumi munka feljön a negyedik helyre, amely feltehetően jelentős közös élményforrásként kap ilyen magas értékelést és szilárdan benne él a tanulók mindennapos kapcsolatrendszerében. A tanulmányi versenyre való felkészülésnél a KISZ alapszervezet, a fakultációs csoport, a kollégiumi munka, a sportköri foglalkozás és a közös érdeklődési kör alkotja a preferencia sor vezető blokkját. E tevékenységi területek kapcsolódási vonala a tanulmányi munkához nagyon egyértelműnek tűnik. Érdekes, hogy a sportolás is ilyen szervesen beépül ebbe a preferencia sorba. A politikai vitakörnél a KISZ alapszervezet, a fakultációs foglalkozás, a sportolás, a kollégiumi és az iskolai klubmunka előnyben részesítése képvisel legjelentősebb orientációs értéket.

A klubest szervezésénél a társválasztásban azokra orientálódnak a tanulók, akikkel együtt dolgoznak a KISZ alapszervezetben, a fakultációs csoportban, a sportkörben, az orientációs foglalkozásokon, a kollégiumi munkában. Az érdekképviselőre leginkább alkalmas partner választásánál a leggyakrabban tevékenységi területek a következők: KISZ-munka, szabadidő eltöltése, fakultáció, klubmunka, öntevékeny művészeti kör. Akikkel erkölcsi kérdésekben véleményazonosság van, a következő tevékenységi formákat részesítik előnyben: KISZ-munka, fakultáció, szabadidő, kollégium. Világnézeti meggyőző hatás elfogadásánál leginkább értékelt tevékenységi formák: KISZ-munka, kollégium, sportkör, fakultáció és orientációs foglalkozás.

Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a tevékenységre irányuló értékorientációkat leginkább differenciálják a következő társválasztási kérdéskörök: barátság, szabadidő, társadalmi munka, tanulmányi vetélkedő, klubest. A többi kérdésnél /politikai vitakör, érdekképviselő, erkölcsi véleményegyeztetés, világnézeti meggyőző hatás/ kevésbé érvényesül ez a tendencia.

Ez érzékelhető az összesített adatok alapján kialakuló tevékenység preferencia rangsorának összefüggésében is, amely a következő helyzetképet mutatja: KISZ-munka, fakultáció, sport, kollégiumi munka, öntevékeny művészeti kör, iskolai klub, érdeklődési körhöz kapcsolódó tevékenység, orientációs foglalkozás és szakkör. A KISZ-munka, mint az osztályélet legáttraktívabb tevékenységi területe stabilan tartja vezető helyét valamennyi kérdés függvényében. Érdekes módon a szakköri tevé-

kenység alacsony presztízse gyakorlatilag csaknem mindig az utolsó ranghelyet jelenti. Feltetésünk szerint ennek oka az lehet, hogy a tanulmányi jellegű tevékenységi formák között az intenzív /a tanulók képességeinek, érdeklődési irányainak leginkább megfelelő/ fakultációs foglalkozásoknak lényegesen nagyobb az értékvonzata, mivel a tanulmányi munka fő iránya erre a területre összpontosul.

A társválasztási kérdések és a tevékenységi területek preferenciájának összefüggéseit a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók kiszámításával is ellenőriztük /7.sz. táblázat/. A barátság szoros összefüggést mutat az érdeklődési kör /.88/, a művészeti kör /.88/, a sportkör /.87/, a klubmunka /.85/ és a fakultáció /.82/ előnyben részesítésével. A szabadidős partnerválasztás elsősorban a sportolással /.88/, a klubmunkával /.85/ és az öntevékeny művészi /.77/ elfoglaltsággal jár együtt. A társadalmi munkabrigád a klubmunkával /.98/, a fakultációs foglalkozással /.83/, a művészeti körrel /.81/ s gyengébben ugyan, de a kollégiumi munkával is összefügg /.68/. A tanulási feladathelyzet leginkább a klubmunkával /.87/ és a művészeti tevékenységgel /.80/ mutat szoros együttjárást. Az érdekképviselő a művészeti körben végzett munkával /.82/ jelez erős összefüggést.

Tanulságos az összevont adatok alapján felvázolt tendenciák érvényesülésének ellenőrzése osztályok szerinti bontásban is, amelyet a rangpozíciók összehasonlítása útján végeztünk el. Az első osztályban /8.sz. táblázat/ a ranghelyek mozgásiránya a következő tendenciákat jelzi: A barátságnál a domináns tevékenységi formák között találjuk a KISZ-munkát, a

Kérdéskörök és tevékenységi területek összefüggése

Terv.ter.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
KÉRDÉSEK 1	-	.88	.87	.82	.56	.85	.55	.88	.50
2		-	.88	.65	.71	.87	.43	.77	.13
3			-	.83	.56	.98	.41	.81	.68
4				-	.53	.87	.59	.80	.64
5					-	.64	.70	.45	.11
6						-	.43	.82	.47
7							-	.32	.37
8								-	.60
9									-

7.sz. táblázat

Ranghelyek eloszlása első osztályban

Tev.ter.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
KÉRDÉSEK 1	1	6	3	2	8	7	9	5	4
2	1	6	5	2	7	6	9	4	3
3	1	8	5	3	7	6	9	4	2
4	1	5	3	4	6	7	9	8	2
5	1	7	6	3	5	2	9	4	8
6	1	7	8	4	6	2	9	3	5
7	1	8	7	5	6	4	9	3	2
8	1	8	3	2	5	4	9	7	6
9	1	7	5	2	3	4	9	8	6
ÖSSZESEN	9	64	45	27	53	42	81	46	38
Abszolút ranghely	1	8	5	2	7	4	9	6	3

8.sz. táblázat

fakultációs foglalkozást, a sportolást, a kollégiumi munkát, a művészeti tevékenységet. A szabadidős partnernél ugyanezeket a tevékenységeket találjuk csak más sorrendben. Az első két ranghely változatban. Ezt követi a kollégium, a művészeti kör és a sportolás. A társadalmi munkbrigádnál a KISZ-munka, kollégium, fakultáció, művészi kör, sportolás a sorrend. A tanulmányi vetélkedőknél az orientáció iránya főleg a KISZ-munkára, a kollégiumi tevékenységre, a sportolásra, a fakultációra és az érdeklődésre összpontosul. A politikai vitakörnél a KISZ-munka, a klubtevékenység, a fakultáció, a művészeti kör és az érdeklődés vezet. A klubest szervezésénél a KISZ-munka, az iskolai klub, a művészeti kör, a fakultáció és a kollégium kerül előnyös helyzetbe. Az érdekképviselőknél a KISZ-munka, a kollégium, a művészeti kör, a klubtevékenység és a fakultáció vezet legnagyobb gyakorisággal. Az erkölcsi felfogás azonossága tekintetében a KISZ-munka, a fakultáció, a sportolás, a klubmunka és az orientációs foglalkozás részesül előnyben. A világnézeti meggyőző hatásnál az első két ranghely egyezik az előzővel, amelyet követ az orientációs foglalkozás, a klubmunka és a sportolás.

Második osztályban /9.sz. táblázat/ szintén valamennyi kérdéskörben megőrzi vezetőhelyét a KISZ-munka. A többi tevékenységi terület /fakultáció, sportolás, klubmunka, művészi tevékenység, kollégiumi munka, orientációs foglalkozás, érdeklődési kör/ benne marad az 5 első hely valamelyikét elfoglaló vezetőblokkban, de pozícióját a tanulói értékelés speciális szempontjai szerint kialakult jelentőségének megfelelően változtatja. A KISZ-munka után /4 kérdéskörben/

Ranghelyek eloszlása második osztályban

Tev.ter.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	1	7	3	2	4	6	9	8	5
2	1	8	4	2	5	3	9	7	6
3	1	7	5	2	6	3	9	8	4
4	1	8	7	3	2	4	9	5	6
5	1	8	7	3	4	6	9	5	2
6	1	7	5	2	8	3	9	6	4
7	1	3	4	5	6	7	9	8	2
8	1	5	4	6	2	8	9	7	3
9	1	5	4	6	2	7	9	8	3
ÖSSZESEN	1	57	43	31	39	47	81	62	35
Abszolút ranghely	1	7	5	2	4	6	9	8	3

9.sz. táblázat

legpreferáltabb a fakultációs foglalkozás, az orientációs tevékenység /3 kérdésnél/ és a kollégiumi munka /az erkölcsi, világnézeti kérdéseknél/. Második osztályban szembeötlő a fakultáció és az orientációs foglalkozás preferenciájának ilyen jelentős növekedése. Adataink arra is felhívják a figyelmet, hogy az értékorientációs irányultság alakulását befolyásoló tényezők között /legalábbis az erkölcsi véleményegyezés és a világnézeti meggyőző hatás vonatkozásában/ legmagasabb preferenciával rendelkezik a KISZ-munka, az orientációs foglalkozás, a kollégiumi tevékenység, a sportolás és az érdeklődés. A fenti két kérdéskörben teljesen azonos a tevékenység preferencia rangsorának mutatója.

Harmadik osztályban /10.sz. táblázat / a KISZ-munka vezetőhelyének kivételével tapasztalható a ranghelyek bizonyos foku átrendeződése. A fakultációs 7 kérdéskörben kerül a második rangpozícióba. Ez a II. osztályhoz /4/ viszonyítva jelentős mértékű presztizs emelkedésként értékelendő. Ennek a pozíciónak kedvező pszichológiai feltétele az, hogy az orientációs foglalkozások után ebben az osztályban bontakozik ki a maga teljességében a tanulók érdeklődési irányaira s képességeire alapozott fakultációs közzési rendszer. A tanulmányi munka révén mindegyik tanuló bekerül valamelyik fakultációs csoportba. Vizsgálati adatok jelzik azt, hogy ez a körülmény több területen hatást gyakorol a csoport értékorientációs irányulásának alakulására /Gergely, 1979, Keczer, 1979/.

A fakultációs tevékenység értékvonzata magas preferenciával érvényesül több fontos társválasztási kritérium működésében /társadalmi munkabrigád, tanulmányi vetélkedő, politikai vitakör, klubest szervezése, érdekképviselés, erkölcsi azonosulás, világnézeti meggyőzőhatás/. Stabílan tartja értékvonzatu pozícióját a magas presztizsszel rendelkező tevékenységi területek között a sportolás, a kollégiumi munka és az iskolai klubfoglalkozás.

Ha osztályonként vizsgáljuk meg a tevékenységi területek összesített rangsorának mutatóit /11.sz. táblázat/, akkor megállapíthatjuk azt, hogy mindhárom osztályban első helyen szerepel a KISZ-munka, második helyen a fakultációs tevékenység és kilencedik helyen a szakkör. E tevékenységi formák ranghelyei évfolyamtól függetlenül szilárdnak bizonyultak, akár kedvező ez a pozíció, akár nem /szakkör/. Legdinamikusabb

Ranghelyek eloszlása harmadik osztályban

Tev.ter.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	1	6	2	4	7	8	9	3	5
2	1	8	2	3	6	5	9	4	7
3	1	7	3	2	8	5	9	6	4
4	1	4	5	2	7	8	9	6	3
5	1	7	6	2	5	3	9	8	4
6	1	8	3	2	7	5	9	6	4
7	1	7	3	2	5	6	9	8	4
8	1	6	3	2	8	5	9	7	4
9	1	6	3	2	4	7	9	8	5
ÖSSZESEN:	1	59	30	21	57	52	81	56	40
Abszolút ranghely	1	8	3	2	7	5	9	6	4

10.sz. táblázat

Ranghelyek összevont mutatói osztályonként

Tev.ter.		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
OSZTÁLY	1.	1	8	5	2	7	4	9	6	3
	2.	1	7	5	2	4	6	9	8	3
	3.	1	8	3	2	7	5	9	6	4

11.sz. táblázat

az orientációs foglalkozás pozícióváltása: I. osztályban 7., II. osztályban 4., III. osztályban ismét 7. A II. osztályban három ranghellyel való feljebb kerülése összefügg azzal, hogy ebben az időszakban kerül előtérbe a leendő fakultációs irány megválasztását célzó tanulói tájékozódás és nevelői orientálás a legoptimálisabb döntés érdekében. A többi tevékenységi területen kisebb a változás, csupán egy vagy két ranghely a különbség az osztályok közötti összehasonlításban. A ranghelyek dinamikája ilymódon az értékelés differenciálódásának főbb irányait is jelzi.

A táblázat adatainak értelmezése alapján megállapíthatjuk azt, hogy a tevékenység preferencia legvonzóbb s leginkább integráló csomópontja az osztálykeretben szerveződő, az elsődleges közösség működéséhez kapcsolódó KISZ-munka. Tendenciaszerűen érvényesül az értékközvetítésben, az értéktapasztalat gazdagításában, az egyének orientálásában jelentős szerepet betöltő "nagyobb" csoportot egyesítő /osztály, fakultációs csoport, kollégium/, de még megfelelő közvetlenséget biztosító tevékenységi területek vonzásának dominanciája. Ezt követően említhetjük a tanulók speciális képességeit mozgósító tevékenységi formákat /sport, öntevékeny művészi foglalkozás/, amelyek a preferencia rendszer fontos értékfejlesztő összetevői. Változó jelentőséggel ugyan, de jelen vannak a tanulók értéktudatában az iskola által biztosított olyan tevékenységi területek, mint az orientációs foglalkozás, az érdeklődési körhöz kapcsolódó aktivitás, a klubélet. Legkisebb értékvonzatu tevékenységi terület a szakkör, melynek funkcióját /legalábbis a vizsgálatba bevont osztályok viszonylatában/

minden bizonnyal átvette az orientációs foglalkozás, illetőleg a fakultatív rendszerű oktatási forma /a hagyományos oktatást felülmúló/ hatékonyabb működése.

+ +
+

A tevékenység preferencia vizsgálat adatainak elemzése alapján összegezésül a következő főbb tendenciákat emeljük ki:

a/ A társválasztási szituáció és a társakkal való együttműködés pszichológiai feltételeként funkcionáló konkrét tevékenységi terület jelentőségének megvalósításában a kölcsönösség, az értékelő vélemények egybeesése az értékorientációs irányultság egyik megnyilvánulási formája s a cselekvésbeli kölcsönhatás mutatója. Az iskola által biztosított s felkinált tevékenységi rendszer értékközvetítő funkciója szervesen összefügg azokkal a szocializációs hatásmechanizmusokkal, amelyek a tanulók önmegvalósítási törekvését, alkotó aktivitását fejlesztik és cselekvési irányait kibontakoztatják. Következésképpen a tevékenységi szférában megmutatkozik a tanulók értéktudatának, értéktapasztalatának és értékmegvalósításának kölcsönös kapcsolata. A tevékenység preferencia olyan sajátos értékválasztás, amelyben a kognitív elemek mellett a ténylegesen működő értéktapasztalat mozgósítása az értékorientáció leglényegesebb pszichológiai tényezője.

b/ A tevékenységi területhez való szelektív viszony /a mondásválasztásban feltáruló értékítéletek előnyben ré-

szesítéséhez hasonlóan/ nem egysikuan, hanem differenciál-
tan, meghatározott szerkezeti és dinamikai jellemzők muta-
tói szerint szerveződik és működik. E paraméterek tenden-
ciaszerű jelentkezését több szempontu elemzésünkben fentebb
már bemutattuk. Lényeges eredménynek tekintjük azt, hogy a
három osztály összevont adatai alapján kimutatható a tevé-
kenységi területek preferáltsági ranghelyeinek szerkezeti
tagolódása. Ennek megfelelően a tanulók értékorientációja
jelentősége szerint a következőképpen differenciálja az
egyes tevékenységi területeket: KISZ-munka, fakultáció,
sportolás, kollégiumi munka, öntevékeny művészi körben való
részvétel, iskolai klubmunka, speciális érdeklődési körhöz
kapcsolódó tevékenység, orientációs foglalkozás, szakkör.
A differenciálódás azonban azt is jelzi, hogy a tevékenysé-
gi területek legfontosabb integrációs csomópontja /később
valamennyi elemzési szempont szerint az első ranghelyre ke-
rül/ az osztálykeretekben, az elsődleges közösségekben szer-
veződő KISZ-munka. Leggyengébb vonzerővel rendelkezik a
szakköri tevékenység. Orientáló funkcióját átvette /legalább-
is a vizsgált kísérleti osztályokban/ az intenzív képesség-
fejlesztő programmal működő fakultatív képzési rendszer,
amely vizsgálatunkban a tevékenységi területek preferenciá-
jának második integrációs "központját" alkotja.

c/ Az összevont mutatók évfolyamonkénti elemzése a te-
vékenység preferencia további differenciálódására s a rend-
szer elemeinek sajátos mozgásirányára hívja fel a figyelmet.
Mindhárom évfolyamon egységesen a KISZ-munka és a fakultá-
ciós foglalkozás kerül az első, illetőleg a második ranghely-

re, mint az értékorientációs irányultság legjelentősebb vonzasköre. Közös vonás az is, hogy a szakkör szilárdan megta- pad az utolsó ranghelyen. A tanulók értékorientációjának dinamikáját jelzi az, hogy a leginkább preferált további tevékenységi formák /kollégiumi munka, sporttevékenység, klubmunka/ egy-két ranghellyel feljebb vagy lejjebb kerülnek az osztályok közötti összehasonlításban. Legdinamikusabb az orientációs foglalkozás ranghelyváltása /I. és III. osztály- ban a 7. helyen van, II. osztályban "feltör" a 4. helyre/, amely összefügg azzal, hogy ebben az osztályban legintenzi- vebb a fakultációs irány megválasztására előkészítő orien- tációs foglalkozás. A tevékenységre koncentrált értékorien- tációs irányultság szempontjából leginkább az első és a harmadik osztály ranghelyei közelítenek egymáshoz. A 9. te- vékenységi terület közül 6 szférában /KISZ-munka, érdeklő- dés, fakultáció, orientáció, szakkör, művészeti kör/ ta- pasztalható az értékorientációk azonosságára utaló rangpo- zíciók egybeesése.

d/ A tevékenység preferencia vizsgálatunkban feltárt főbb értékjelző irányai felhívják a figyelmet a "cselekvés- központu" gimnáziumi nevelés és oktatás továbbfejlesztésé- nek pedagógiai pszichológiai szükségességére és lehetőségei- re. Az értékorientációs fejlesztésének egyik lényeges pszichológiai előfeltétele a tanulók értéktartalma együtt- működésének, társas kölcsönhatásának minél teljesebb kibon- takoztatása a különböző tevékenységek rendszerében. A tanu- lók által leginkább előnyben részesített tevékenységi terü- letek vonzaskörének élménytöbbletével a kevésbé népszerű

tevékenységi formák értékorientáló hatása is fokozható. A tanulóknak az iskola által felkinált tevékenységi területekhez való szelektív értékelő viszonyulása nem feltétlenül indokolja azt, hogy állandóan újabb és újabb tevékenységi formákat keressünk /ez is fontos lehet, de önmagában véve mégsem elegendő/ a szervezeti keretek "tökéletesítésének" célzatával. A nevelői hatékonyság növelése szempontjából fontosnak tartjuk a tevékenységi területek rendszerelvű kölcsönhatásának erősítését, az iskolai életkeretekben kialakult tevékenységi formák értéktartalmának feltárását, amely pszichológiai előfeltétele annak, hogy az értéktudat és az értéktapasztalat permanens fejlesztése útján orientáljuk a tanulók önmegvalósítási törekvéseit.

V. A CSOPORTEFEJLŐDÉS ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI

1. Elméleti megfontolások és kutatási feladatok

Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálatának munkánk előző fejezeteiben tárgyalta kérdései szervesen kapcsolódnak az iskolai osztályok, a tanulócsoporthoz, a kontaktusos közösségek tevékenységének, működésének és fejlődésének összetett problematikájához. Ez az összefüggés nagyonis egyértelmű, ha arra gondolunk, hogy a személyiség szocializációjának folyamatában megvalósuló értékek, normák, szerepek, viselkedési módok elsajátítása a társadalmi hatásokat közvetítő csoportfolyamatok, közösségi életkeretek feltételei között megy végbe. A közös célok által vezérelt együttes tevékenységben kialakuló társas érintkezés, személyközi kölcsönhatás tartalmi és szerkezeti változásainak megismerése, értékorientációs tényezőinek feltárása a tanulócsoporthoz közösséggé fejlesztésének egyik alapvetően fontos pszichológiai feltétele.

Az iskolai osztály mint pedagógiaailag irányított szociális szervezet az értéktartalmu és értékvonzatu személyközi viszonyrendszer, valamint a közös feladatok megvalósí-

tására irányuló tevékenységi területek közvetítésével az értékorientáció kialakulásának és magatartást szabályozó működésének természetes közege s:egyszersmind egyik leglényegesebb pszichológiai determinansa. Az osztály tanulói együttese olyan szociális mezőt alkot, amelyben megvalósul a személyiség társas lény mivoltának a közvetlen pszichikus érintkezésében /Lomov, 1981/ megnyilvánuló orientatív jellege, az "interszónális magatartás" /Vorweg, 1980/ formálása. Témánk szempontjából alapvetően fontos pszichológiai tényező az, hogy a társas kölcsönhatást feltételező "folytatólagos" érintkezésben alakulnak ki és fejlődnek tovább, a személyiség és a csoport értékelő magatartását szabályozó "szilárd orientációk" /Shibutani, 1969/.

Az iskolai osztály tanulói együttese intézményes, nevelő célzatu társas alakzat, olyan társadalmi kiscsoport, amelynek mozgását értékek, normák, viselkedési minták szabályozzák /Pataki, 1978/. Ezért a csoport tevékenységének s a személyiséget gazdagító hatásának fontos értékmérője az, hogy működésében mennyire érvényesülnek a társadalmi preferencia-rendszer tartalmi jegyei, hogyan közvetíti és fejleszti a tanulóknak a társadalmi értékek elsajátításának és gyakorlati megvalósításának képességét. Ebből adódóan pedagógiai közegben működő kiscsoport esetében sajátos problémát jelent az, hogy létrejöttétől kezdve /ahogy például egy új középiskolai első osztály megszerveződik/ a szocialista nevelés alapvető célkitűzéseiként napirendre kerül a meglehetősen heterogén összetételű tanuló-csoport közösséggé fejlesztésének programja, amely tartal-

milag magában foglalja a szocialista társadalom értékeinek egész rendszerét.

E célkitűzésnek megfelelően a pedagógia abból indul ki, hogy a tanuló "mindenekelőtt a szocialista közösség tagja és ugyanakkor - éppen ezáltal - egyszeri utánozhatatlan gazdag és szabad egyéniség... A sokoldalú nevelésnek minden részletével, minden eszközével az ember közösségi kapcsolatait, viszonyait, vonatkozásait kell empirikusan is fejlesztenie és tudatosítania" /Agoston, 1970/. Vezető érték tehát a kollektívizmus, amely köré csoportosulnak a többi értékek. A kollektivitás pedig a személyiség viszonylag tartós beállítódása: "lényege a közösséghez való viszonyulás és az a tevékenység, amelyben ez a viszonyulás kifejeződik" /Hunyadyné, 1977/. Nyilvánvalóan itt értékelő viszonyulásról és értékközvetítő, érték megvalósító tevékenységről van szó, amely az orientáció fő irányát meghatározza.

A kollektivitás fejlesztésére irányuló nevelési célkitűzések helyessége egyértelmű és vitán felül áll. A megvalósításnak azonban fokozatai vannak, annak megfelelően, hogy éppen csak létrejött s amorf jellegű tanulócsoporthal vagy szervezett s már szilárd orientációkkal rendelkező osztállyal van dolgunk. A közösség nem valamiféle "készen kapott" adomány, hanem számos pszichológiai tényező függvényeként hosszabb-rövidebb ideig tartó fejlődés eredménye, amely változatos formákban valósul meg.

Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata szempontjából /különösen a csoportfejlődés összefüggésében/ figyelemre méltó gondolatok fogalmazódtak meg a közösségi

nevelés válságáról folytatott vitában. Kronstein /1979/ az autentikus pedagógiai szakirodalom elemzése alapján azt a következtetést vonja le, hogy "tulzás nélkül beszélhetünk a közösségi ember hagyományos fogalmának válságáról".

Inkei /1979/ megalapozottan s véleményünk szerint helyesen érvel amellett, hogy nem a közösségi emberfogalom került válságba, "hanem a kollektívizmus földi megvalósítására irányuló pedagógiai törekvések". A probléma lényegét abban látja, hogy az évtizedekkel ezelőtt s más történelmi körülmények között megfogalmazott közösségi embereszményt nem cseréltük fel a mai kor emberéhez és társadalmához jobban illő, valóságközelibb ideállal. Az iskolai közösségi nevelés alacsony hatékonyságának okát abban látja, "hogy elszakadt a céltól és az eszközöket emelte a cél rangjára" /I.m./.

Elmarasztalja a pedagógiát, mert abszolutizálja azt az elvet, hogy közösségi embert csak közösségben lehet nevelni. Pedig sokakat éppen az egyedüllét valamilyen formája nevel segítőkéssz, szociális érzületű emberekké: "Maguknak élő, befelé forduló gyermekek, akikkel kortársaik közössége semmit sem tud kezdeni, egyaránt válhatnak közösségi és közösségellenes emberekké: ezt nem azon mérem le, hogy hány barátja van, vagy hány szervezetnek a tagja, hanem azon is, hogy teljesítménye, életmódja és megnyilvánulásai alapján értékrendjében hol helyezkedik el a kollektívizmus fogalma" /I.m./.

Mindezek a problémák jelzik azt, hogy a közösségi értékek a társadalmi fejlődés eredményeként tartalmilag gazdagodnak, differenciálódnak s nem zárt kategóriát, hanem dinamikus rendszert alkotnak. A kollektivitás társadalmunk

vezető értéke, amely áthatja valamennyi értékünk világát, a munkát, a tanulást, a közéleti aktivitást, az életmódot, a közvetlen emberi kapcsolatokat. Iskolai viszonylatban aligha lehet vitatható, hogy a személyiség értékorientációinak teljes kibontakozása legoptimálisabban a közösségi életkeretekben valósulhat meg. De az optimumig, amely a csoportfejlődés legmagasabb szintje, a spontán és tudatos társulási formák és együttműködési keretek változatos módzatain keresztül jutunk el. Ezért ha ebben az összefüggésben vizsgáljuk az értékorientáció megatartást szabályozó szerepét, akkor világosan kell látni a makro- és mikroszféra kapcsolatát, a csoport és közösség egymáshoz való viszonyát, a csoportfejlődés szakaszosságának főbb ismérveit.

Ezzel összefüggésben utalnunk kell a feladat bonyolultságára, ami elsősorban abból adódik, hogy a kollektívizmus irányába ható makro- és mikroszféra kölcsönös kapcsolata nem egyenes vonalú összefüggésként, hanem összetett áttételeken keresztül a olykor ellentmondásosan funkcionál. A makrokollektívizmus fejlettségi szintje, mint előfeltétel ugyanis nem határozza meg közvetlenül a személyes emberi kapcsolatok, érintkezési formák és pszichés mechanizmusok jellegét, azaz a mikrokollektívizmus konkrét viszonyait: "A kollektívizmus mint erkölcsi érték elsősorban az egyéni viselkedés szerveződésében, az emberek kapcsolataiban, az egyén és egyén, a társadalom, a közösség és az egyén közötti kapcsolatok és konfliktusok erkölcsi /és jogi/ szabályozásában működik" /Pataki, 1977/. Ennek a társadalmi mikroszférának viszonylagos önmozgása és önállósága van: az

berek közötti közvetlen személyes kapcsolatok világa nem képezi le mechanikusan a makroviszonyokat, hanem mozgása részlegesen és időszakosan ellentétes is lehet e viszonyok mozgásának irányával. Ebben a folyamatban jelentős szerephez jutnak a megszilárdult szokások, az évezredek hagyományokból táplálkozó erkölcsi megfogásmódok maradványai, a felerősödő előítéletek, az emberi kapcsolatok harmóniáját zavaró különböző sztereotípiák.

A szocialista értékek magatartást szabályozó funkciója "a szocialista irányu társadalom fejlődés objektív tendenciáin, valamint az ember társas-közösségi lény" /I.m./ mivoltának alapján nyugszik. Az ember szociális irányultsága, a benne működő társulási késztetés, az együttes élmény többletének tapasztaláson alapuló tudata a személyiség sajátosságainak leglényegesebb összetevőit tükrözi. A társadalmi minőség a személyiség értelmezésének egyik kiindulópontja s állandóan visszatérő komponense. Ezt hangsúlyozza Kon /1969/, amikor azt írja, hogy személyiségen "az egyén társadalmi sajátosságát, a benne összpontosuló társadalmilag jelentős vonásokat értjük, amelyek az adott személynek más emberekkel való közvetlen és közvetett kölcsönhatása során alakulnak ki, s ezt a személyt a munka, a megismerés és az érintkezés szubjektumává teszik". Ebből következően az emberben összpontosuló társadalmilag jelentős vonások alkotják a személyiség lényegét. Az ember a pszichikus tulajdonságok egész rendszerével rendelkezik, de ezek közül többnyire azokat tekintik személyiségvonásoknak, amelyek meghatározzák az egyén társadalmilag jelentős magatartását

vagy tevékenységét. A személyiségjegyek köréből Rubinstein /1967/ kiemeli az ember jellemvonásait, "amelyekből tettei /tehát a másokhoz való viszonyát realizáló vagy kifejező cselekedetei/ következnek." A személyiséget valójában a külvilághoz, a tágabb társadalmi környezetéhez és a más emberekhez való közvetlen viszonyulásai határozzák meg. E viszonyrendszer a csoportban, a közösségben végzett együttes tevékenység folyamatában realizálódik.

A különböző tevékenységi szférákban együttműködő egyének között meghatározott szociális kapcsolatok jönnek létre. A társas érintkezés bonyolult kölcsönhatást eredményez, amelyet az egyén, a csoport, a közösség egymáshoz való viszonyában a személyközi kapcsolatok szerveződésének alapformái, tartalmi értékrendjének mutatói és dinamikájának jellemző jegyei minősítenek. Ebből következően a személyiség, a csoport és a közösség egymáshoz való dialektikus viszonyának értelmezésében egyik kulcsfogalom a személyek közötti /interperszonális/ kapcsolatok rendszere, amely szilárdan beépül a mindennapi létformákba s értékorientációs irányultsága révén a személyiség, a csoport szociális viselkedésének szabályozó tényezőjeként működik.

A csoportban, a közösségben /vagy annak keretein kívül/ kialakuló személyközi viszonyok szűkebb vagy tágabb köre azonban nem tárható fel tudományosan csak a közvetlen érintkezésen alapuló személyes kapcsolatok szféráiban. Az interperszonális viszony tartalmilag valójában az objektív társadalmi viszonyok sajátos, konkrét megjelenési formája. Ebben az összefüggésben elvi jelentőségű Marx /1953/ azon meg-

állapítása, amely szerint: "A társadalom nem individuumokból áll, hanem azoknak a vonatkozásoknak, viszonyoknak az összességét fejezi ki, amelyekkel csak az individuumok állanak egymással." A marxi gondolatkörben kiemelt vonatkozásoknak, viszonyoknak ezen összessége magában foglalja mindazon materializálódott objektivációk rendszerét/ ökonómiai, politikai, jogi, ideológiai, eszmei és naturalisztikus alapu viszonyok teljességét/, amelyek létrehozzák és közvetítik az emberek közötti objektív társadalmi viszonyokat.

A társadalmi viszony és a személyközi viszony dialektikus összefüggéseire meggyőzően mutat rá Pataki /1972/, amikor azt fejtegeti, hogy "csoportjelenségek csakis ott jöhetnek létre, ahol a társadalmi viszonyok interperszonális alakot öltenek, vagyis ahol az objektív 'vonatkozásokra' rárétegződik a személyes érintkezéseknek, az összekapcsolódó tevékenységek szerveződésének és "sűrűsödésének a jelenségvilága". A csoportjelenségek létrejöttében, s hatásuk érvényesülésében tehát fontos mozzanat, hogy a csoportban, a kontaktusok közösségben az együttműködő "személyek kölcsönös függését, a szó legtagabb értelmében vett tevékenységeik kölcsönös cseréjét közvetítő objektív vonatkozások kiegészülnek, átszínződnek a tartós személyes érintkezés és a személyes kölcsönhatás sajátos szférájával. Az objektív vonatkozások szubjektív megjelenési formát öltenek" /I.m./. E jelenség ténye gyakran elfedi a kutató előtt a személyközi kapcsolatok társadalmi determinálásait, objektív-közvetítő mechanizmusait és szociális összefüggéseit. Ez a hamis látszat tartja fenn azt a téves metodológiai elgondolást, amely a közvetlen sze-

mélyes kapcsolatok, vagy az ezeket integráló kiscsoportok szubjektív világában megoldhatónak véli az objektív társadalmi viszonyok átalakítását /szociometria, szocioterápia, humán relations irányzat/.

A személyközi viszonyok közvetlensége és integrálódása elsősorban az emberi társulások sajátos formáihoz, a különböző szervezettségű és fejlettségű csoportok s magasabb szinten a közösségek működéséhez kapcsolódik. A csoport és a közösség azonban nem azonos fogalom, bár olykor nem csak a köznap szóhasználatban, hanem egyes szakirodalmi közleményekben is egybemosódik a két kategória közötti különbség.

A csoport "általános" fogalom, tágabb értelemben bizonyos közös jellemzők alapján egymással funkcionális kapcsolatban lévő egyének együttesét jelölhetjük: "A csoport egymáshoz funkcionális interakciókkal kapcsolódó emberek összessége, akik a csoporton belül formálisan vagy nem formálisan meghatározott státuszokat töltenek be, amelyekre a csoport céljaiból, értékeiből fakadó elvárások vonatkoznak" /Kulcsár, 1969/.

A szociálpszichológiában a szűkebb értelemben vett "kiscsoport" fogalmával az olyan emberi együtteseket jelöljük, amelyeknek tagjai személyes, közvetlen és tartós kölcsönhatásban vannak egymással, a közös tevékenységben kialakuló együttműködésük sajátos szerkezeti tagolódást és szerepdifferenciálódást eredményez, továbbá megteremti az előfeltételeket a csoportra jellemző normák, szokások, hagyományok, értékelési minták kialakításához. Ilymódon a

csoportnak lehet sajátos arculata, amely megkülönbözteti más hasonló szociális alakzatoktól, de valójában a csoport mégis "értékmentes" fogalom, mivel szükségszerűen nem tartalmaz értéktételeket tagjai tevékenységének tartalmára, eszmei-etikai irányultságának jellegére s a társadalomban való beágyazottságára vonatkozóan /Pataki, 1975/.

A nagy népszerűségnek örvendő csoportkutatások arra irányulnak, hogy feltárják a különböző emberi társas alakzatok, társulási együttesek /iskolai osztály, kollégiumi szobacsoport, sportcsapat, üzemi munkabrigád, baráti kör, galéri, stb./ jelenségek körét, belső kapcsolatainak és egymásra gyakorolt hatásának pszichológiai jellemzőit s mozgásirányának dinamikáját. Elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt indokolt az ilyen tényfeltáró jellegű pszichológiai vizsgálatok végzése. E kutatások nélkülözhetetlen támpontokat adhatnak ahhoz, hogy a szerveződésük kezdeti szakaszában szükségszerűen tagolatlan s a halmazszerű állapotot ismérveit mutató csoportosulásokat jól működő, öntevékeny közösségekké fejlesszük.

A közösség pedig minden ízében értéktartalommal telített fogalom /Pataki, 1975/. A közösség belső viszonyait és a tágabb társadalomhoz fűződő kapcsolatait meghatározott értékrendszer szabályozza és közvetíti: a társadalmi életben való öntevékeny, aktív részvétel, a tagok kölcsönös kapcsolatainak kiegyensúlyozottsága, a teljesítmény s cselekvő hozzájárulás a kollektiva ügyéhez, az összetartozás, a segítőkészség, az egymásért való felelősség tudata és élménytöbblete. A közösség létezése és tevékenységének di-

namikája mindig a tagok önkormányzatának, a jogok és a kötelezettségek önkéntes vállalásának, a közösségi érdek primátumának elvén és gyakorlatán alapul.

Ebből következően nem mindegyik csoport tekinthető egyszersmind közösségnek is. A minőségi, értéktartalmakat hordozó közösség csak a csoportfejlődés meghatározott szintjén alakul ki. A csoportgenezissel foglalkozó újabb szociálpszichológiai kutatások a statikus csoportképzet túlhaladására, a fejlődés szakaszosságának feltárására irányulnak és ráirányítják a figyelmet a csoport közösséggé formálódásának folyamatára, feltételeire, pszichológiai összetevőire s törvényszerűségeire /Vorweg, 1973, Petrovskij, 1974, 1979, Umanszkij, 1974, Kalmár és Lendvayné, 1975, Kessel, Knauer és Schröder, 1975, Pataki, 1975, Kolominszkij, 1976/.

A közösséggé fejlődő csoport szakaszos kialakulásában, az iskolai kontaktusos kiscsoportok előremozgásában Umanszkij /1974/ a következő "fokozatok" jelenlétét különbözteti meg és írja le: a/ névleges /nominális/ csoportok, b/ társulási csoportok, c/ együttműködő csoportok, d/ klikkszerű csoportok, e/ közösségi csoportok, f/ magas fejlettségű közösségek. A vázolt szakaszosság a csoporttevékenység differenciáltságának és integráltságának megfelelően jellemzi a csoportfejlődés irányát a halmaz-szerű állapottól a fejlett közösség kialakulásáig. Ebből következően a szerző a közösséget a ténylegesen együttműködő s érintkező csoport legfejlettebb szintjének tekinti, amelynek jellemző jegyeit a következő ismérvek szerint differenciálja: a/ a kommunista irányultság, b/ a szervezettség, c/ a felkészültség,

d/ a pszichológiai kommunikativitás integrált egészlegessége.

Umanszkij a ténylegesen érintkező csoportok meghatározásához nélkülözhetetlennek tartja a "kiinduló nulla-pont" fogalmának bevezetését. Ezzel jelöli azt a "csoportkonglomerátumot", amely adott időben és adott térben egymás számára korábban ismeretlen személyeket tömörít /ujjonnan alakult iskolai osztályok, munkacsoportok, brigádok, stb./. Az ilyen csoporton belül lezajló érintkezések, kölcsönhatások, interakciók kezdetben nagyon esetlegesek és szituatív jellegűek. A csoportkonglomerátum elkülönítése egyszersmind egy új társas alakzat "születésének" rögzítését is jelenti. Ebben az értelemben a közösség kialakulásának elsődleges előfeltétele a csoportkonglomerátum létrejötte. A csoportok megszületésétől kezdve a szociálisan érett csoportig, a közösségig, megszakítatlan kontinuummal van dolgunk. A különböző fejlettségi szintű csoportok minőségi változásainak mutatói az együttműködés és az önállóság szakaszára összpontosulnak, amely jelzi a diffúz csoport és az integrációs egységet képviselő közösség értékrendbeli különbözőségeit.

Ebben az összefüggésben figyelmet érdemel a Petrovszkij /1974, 1979, 1980/ által kidolgozott csoportaktivitás sztruktometrikus /rétegméréses/ koncepciója és továbbfejlesztése a Leontyev-féle tevékenységelmélet irányába. Petrovszkij a csoportokban és a közösségekben kialakuló személyközi viszonyok tevékenységelvű közvetítésének elmélete szerint a csoportokban és a közösségekben lezajló kölcsönhatási és együttműködési folyamatok minden jelenségét a csoporttevékenység

céljaihoz, értékeihez és tartalmához fűződő kapcsolatok sajátos megjelenési formáiként értelmezi. Ezen az alapon élesen elkülöníti egymástól a diffuz csoportot és a közösséget. A diffuz csoportban a társas kölcsönhatást a tagok közötti közvetlen személyes érintkezés közvetíti. A közösségben a személyközi kölcsönhatást a közös tevékenység értékorientációs közvetítettsége határozza meg. Ez az elmélet csakugy, mint a többi fejlődéselvű csoportkutatósi koncepció, még további pontosítást és ellenőrzést igényel, de máris érdeme, hogy új távlatokat nyit a korábbi egyoldalu szemléletmód és gyakorlat túlhaladásának irányába.

Vizsgálatunk e genetikus szemléletű csoport- és közösségkutatás problematikájához kapcsolódik. Témánk eddigi vonalvezetését követve és továbbfejlesztve abból indulunk ki, hogy az osztályban a tanulók között az együttes tevékenység folyamatában kialakuló személyközi érintkezés bonyolult, dinamikus s olykor ellentmondásos hálózata /a "formális" együttléttől a közös célok által vezérelt s alkotó együttműködésen alapuló közösségi kölcsönhatásig/ a csoportgenezis adott szintjét tükröző értékorientációs viszonyrendszerként funkcionál s a személyiség, a csoport magatartásának szabályozó tényezője. E csoportfolyamatok, pszichés történések értékorientációs tényezőinek fejlődéselvű /longitudinális/ megközelítése szerves folytatása a mondásválasztásban és a tevékenység preferenciában vizsgált problémák feltárásának.

A longitudinális vizsgálatot egy gimnáziumi osztályban végeztük, ahol négy tanéven keresztül igyekeztünk nyomonkövetni ugyanazon tanulócsoporthat értékorientációs fejlődését.

dési vonalát. Ezzel összefüggésben tanulmányoztuk:

a/ A kezdeti csoportfejlődés nevelésszociológiai feltételeinek szerepét az értékorientáció alakulása szempontjából,

b/ Az önértékelés és társas orientáció csoportképző jelentőségét,

c/ Az osztályszerkezet és az értékorientáció összefüggéseit,

d/ A tanulócsoporthoz közösséggé fejlődésének értékorientációs feltételeit.

E célkitűzéseket összekapcsoltuk a tanulók személyiségének és a tanulócsoporthoz /az iskolai gyakorlatban megvalósítandó/ pedagógiai pszichológiai megismerésével és jellemzésével. Ezért a kutatási program megvalósításában igazodtunk a pedagógiai folyamat természetességéhez, figyelembe véve "a nevelési helyzetek konkrétságának" /Kelemen, 1981/ pedagógiai pszichológiai törvényét. Ennek megfelelően úgy alakítottuk a vizsgálat metodikáját, hogy az empirikus eljárások /rendszeres megfigyelés, egyéni és csoportos beszélgetés, dolgoztatás, dokumentumelemzés/ és bizonyos egzakt módszerek /szociometria, önértékelés és mások értékelése skálatechnika segítségével/ együttes alkalmazása a "pedagógiai helyzetteremtés" kísérleti elemeivel együtt biztosítsa a sokoldalú és ellenőrzött adatgyűjtést. Lényeges metodikai elemként kell megemlíteni azt, hogy a vizsgálatvezetővel együttműködő osztályfőnök minden tanév végén előre megadott program alapján elkészítette az osztály empirikus karakterisztikáját. Ez részben alkalmat adott a

vizsgálati eredmények tapasztalati kontrolljára és lehetővé tette a következő tanév nevelési programja témánk szempontjából fontos feladatainak /a tanulócsoport fejlettségi szintjéhez méretezett/ differenciáltabb meghatározását. Ily módon tágabb értelmezésben a longitudinális vizsgálat magában foglalta a természetes pedagógiai kísérlet néhány elemét is.

2. A csoportfejlődés nevelésszociológiai feltételei

A kiindulási helyzet jellemzéséhez fontosnak tartjuk azon nevelésszociológiai tényezők vázlatos számbavételét, amelyek meghatározzák az adott tanulócsoporttal való nevelői foglalkozás objektív feltételeit. E körülmények ismeretében fontos támpontokat kapunk az osztály közösséggé szerveződését, tevékenységi területeinek irányát, személyközi viszonyainak differenciálódását befolyásoló objektív feltételek értelmezéséhez. A szocio-ökonómiai státusz "rétegeképző" szerepe különösen az osztály szerveződésének kezdeti időszakában jelentkezik, de bizonyos szempontból később is érezteti hatását.

A vizsgált matematika-fizika tagozatos gimnáziumi első osztályba 36 tanuló nyert felvételt. A nemek szerinti megoszlás: 9 /25 %/ leány és 27 /75 %/ fiú. Ez az arány pedagógiai és pszichológiai szempontból nem tekinthető ugyan "ideálisnak", de a nyelvi tagozatos osztályok is hasonló helyzetben vannak, azzal a különbséggel, hogy ott pedig rendsze-

rint a leány-többség dominál. A tagozatos jellegnek megfelelően viszont kiegyenlített arányokat találunk, mivel 19-en /8 leány és 11 fiú/ a matematikát s 17-en /1 leány és 16 fiú/ a fizikát választották. .

Még nagyobb szóródást tapasztalunk a tanulók állandó lakóhelyének számbavételénél. A tanulók /Szegeden kívül/ négy megye, 12 város, illetőleg nagyközség 24 általános iskolájából jöttek ebbe az osztályba. A helybeliek 64 %-os, a vidékiek 36 %-os arányt képviselnek. A vidékiek közül 1 kollégista, 5-en albérletben laknak, 7-en pedig a környező településekről naponta autóbusszal járnak be az iskolába.

A gimnáziumi tanulmányok folytatása sok vonatkozásban fordulópontot, életmódváltozást jelent valamennyi tanuló számára, amely azonban mégis eltérő módon jelentkezik az egyes rétegeknél. Viszonylag legkedvezőbb a helybenlakók helyzete, mert a megszokott környezet, a biztonságot nyújtó családi háttér jelenléte könnyebben átsegíti őket az iskolai beilleszkedés nehézségein. A vidékről jött tanulók számára éppen a közvetlen családi kötelékből való kiválás a legproblematikusabb s gyakran érzelmi traumákat előidéző körülmény. A bejárók idejük egy részét utazással töltik s nehezebben kapcsolódnak be a közösségi életkeretekbe, bár nagyobb önállósághoz szoknak, mint általában a nyugalmasabb körülmények között élő társaik. Talán legnehezebb az albérletben lakók helyzete, mivel számukra kezdetben minden új és idegen. Minden bizonnyal ez a pszichológiai magyarázata annak, hogy e tanulóknál fokozottabb mértékben jelentkezik a társkeresés igénye s az osztálybeliekhez való érzelmi kötődés vágya is

kifejezettebben érvényesül.

A szülők foglalkozása szerint az osztály tanulói összetételét a következő adatokkal jellemezhetjük: fizikai dolgozó 15 /41 %/, értelmiségi 10 /28,8 %/, alkalmazott 11 /30,3 %/. A szociális összetétel ilyen alakulása kedvezően hatott az osztály tanulóinak későbbi közösségi fejlődésére. A családokban a gyermekek számának alakulását az alábbi adatokkal szemlélítjük:

Gyermekek	1	2	3	4	8
Gyakoriság	12	15	5	3	1

Az adatokból kitűnik, hogy dominál a kétgyermekes családmodell /41 %/ és magas az egy gyermekes családok aránya is /33 %/. Ritka kivételként említjük azt a családot, ahol 8 gyermek /a vizsgálat időpontjában közülük 4 már önálló felnőtt/ nevelkedik példamutató, kiegyensúlyozott családi légkörben. A későbbi tapasztalatok megerősítették azt, hogy azok a tanulók, akiknek egy vagy több testvérük van nagyobb szociális fogékonyságot, segítőkészséget, megértést tanúsítanak mások iránt, személyközi kapcsolataik tartalmasak és harmónikusak. A család szocializációs szerepének érvényesülése természetesen sok tényezőtől függ s nem szűkíthető le csupán adott esetben a gyermekek számának alakulására.

A tanulóinkról készült általános iskolai zárójellemzések néhány kivételtől eltekintve /4 csonka család esetében/ a családi háttér pozitív légköréről, a gondos szülői nevelésről és felelősségről tájékoztatnak. Ezt igazolta az a ta-

pasztalat is, hogy a gimnáziumi tanulmányok első évében az osztályfőnök 3 szülői értekezletet tartott, amely iránt minden alkalommal meglepően nagy volt az érdeklődés.

Pszichológiai szempontból kedvezőnek ítéljük azt, hogy kettő kivételével mindegyik tanuló első helyen jelölte meg a továbbtanulási jelentkezési lapján ezt a gimnáziumot és azt a tagozatot, amelyre felvételt nyert. A továbbtanulásra való beállítódás tekintetében /legalábbis az iskolatípus és a tagozat irányának megválasztása szempontjából/ az orientációk azonossága dominált. A matematika-fizika tagozatos osztályba kerülést a tanulók többsége /20 fő, 55,5 %/ számára határozott pályaválasztási döntés /programozó matematikus, gépészmérnök, vegyész; matematika-fizika szakos tanár, stb./ motiválta és többéves céltudatos előkészület előzte meg. A másik csoporthoz tartozó tanulók /16 fő, 44,5 %/ "csak" orientációs irányt választottak és pályaelképzelésük konkrét meghatározását a gimnáziumi tanulmányoktól függően későbbre halasztották.

A középiskolába való átmenet előképzettségbeli előfeltétele /a tanulmányi eredmények alapján ítélve/ kedvezőnek mondható, mivel tanulóink 77,8 %-a kitűnő és jeles, 22,2 %-a jó tanulmányi átlaggal végezte el az általános iskolát. Ez a körülmény még akkor is figyelmet érdemlő előrejelzés /csak ebben az értelemben s kizárólagosan orientációs céllal említjük a tanulmányi átlag kérdését/, ha figyelembe vesszük az általános iskolák között meglévő különbségeket /településviszonyok, személyi- és tárgyi feltételek, követelményszintek, stb./.

Ez a helyzetkép később jelentősen differenciálódott. Például a kitűnő és jeles kategória az első félévben feltűnően csökkent /16,6 %/, majd év végére ismét emelkedett /30,3 %/. Feltűnő a visszaesés néhány tanulónál, akik kitűnővel érkeztek, de teljesítményük itt csak a közepes szint eléréséhez volt elegendő. /Egyébként az osztály átlaga a nyolcadik osztályban 4,73, a gimnáziumban az első és a második félévben egyaránt 4,22 volt./ Az adatok további részletezésének mellőzésével is megállapíthatjuk azt, hogy a tanulmányi eredmények ilyenén változása természetesen nemcsak az átmenet objektív nehézségeivel magyarázható, hanem befolyásolják szubjektív tényezők is. /Ezekre más összefüggésben még visszatérünk./

A vizsgált tanulócsoport fentebb bemutatott fontosabb általános adatai jelzik azt a tendenciát, ami inkább általános, mintsem kivételes jelenség, hogy a tagozatos gimnáziumi első osztályok tanulói összetétele meglehetősen heterogén jelleget mutat. Az ebből adódó ellentmondások feloldása s a fejlődést zavaró különbözőségek kiegyenlítése a kezdeti beilleszkedési periódusban nagyfokú hozzáértést és pedagógiai tapintatot igénylő feladat.

Ehhez a munkához /bizonyos szempontból a magasabb iskolai fokozatba való átmenet áthidalásaként/ számos hasznosítható előzetes információt szolgáltatnak a tanulókról készített általános iskolai zárójellemzések. E dokumentumok /egyik rendeltetésüknek megfelelően/ a tanulmányozott osztály vonatkozásában részletesen véleményezték a tanulók iskolaválasztási, illetőleg pályaválasztási orientációját.

Ezzel összefüggésben foglalkoztak a tantárgyi teljesítmények, a speciális képességek, az érdeklődési irányok egyénekre lebontott fejlődési vonalának bemutatásával. Megnyugtatóan találtuk azt, hogy tanulóink többsége képességeihez mértén, kitartó szorgalommal, rendszeres munkával s példamutatóan teljesítette tanulmányi feladatait.

A fő tevékenységi formához, a tanuláshoz való viszony általános helyzetével összefüggésben bennünket elsősorban azok a mozzanatok érdekelnek, amelyek az általános iskolai életelözmény alapján az osztály személyközi kapcsolatainak bizonyos előrejelzését szolgálták. Ebben a tekintetben megállapítható az, hogy tanulóink döntő többsége éveken át az általános iskolai osztályközösség aktív, kezdeményező vezető egyénisége volt s közösségi munkájával tekintélyt szerzett magának. Ez még akkor is értékes információ, ha e dokumentumokból nem tűnik ki pontosan az, hogy milyen összetételű, szervezettségű és morális fejlettségű közösségben éltek a tanulók. Gyakori megállapításként szerepelt a tanulók kontaktus készsége, a társas kapcsolatok iránti fogékonysága, az együttműködésben tanúsított önzetlensége és segítőkészsége. Szórványosan előfordultak negatív előjeli nevelői jelzések egyes tanulók érvényesülési vágyáról /akár mások rovására/, önteltségéről, másokkal szemben tanúsított türelmetlenségéről, visszahuzódó természetéről, rapszódikus hajlamáról stb.

Ezeket a jelzéseket természetesen nem lenne helyes ki-
ragadni az adott jellemzés teljes szövegének összefüggéséből. Az ilyen jellegű megközelítés pozitív vagy negatív

irányban eltorzítaná a személyiségről alkotott összképet. A jellemzések az egyénekre lebontott összegező információkkal teljesebbé tették az új osztály fejlődési feltételeire vonatkozó előzetes tájékozódásunkat.

A nevelésszociológiai feltételek és a nevelési előzmények vázolásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet /ugyanugy, mint más téren/ a személyközi viszonyulás szempontjából sem tekinthető valamiféle elszigetelt folyamatnak, amely "merőben" új lenne /bár kétségtelenül sokféle új mozzanat árnyalja/ és semmiféle szállal ne kötődne a tanulók korábban kialakult társas értékorientációihoz, közösségi élményeihez és szociális tapasztalataihoz. A "folytonosság" ezen kapcsolódási szálai egyénenként változó módon és intenzitással adnak életjelt magukról az osztály tagjainak legkülönbözőbb érintkezési szféráiban /tanulás, társadalmi munka, sport, öntevékeny szabadidős programok, stb./ és fokozatosan beépülnek az új kortárs csoport kialakuló személyközi kapcsolatrendszerébe.

3. Az önértékelés és a társas orientáció

A gimnáziumi első osztály, mint a tanulók sajátos mikrokörnyezeteként funkcionáló intézményes szervezet, a csoportgenezis kezdeti szakaszában a "halmaz-szerű" állapot ismerveit tükrözi. Az osztálykeretek által behatárolt személyközi környezetben az együttlét első napjaitól kezdve jelent-

kezik a társakra irányuló kölcsönös megismerési orientáció, a társkeresés vágya, a személyes kapcsolatok kialakítására való törekvés. A társas orientációt a korosztályra jellemző s az új környezetben fokozottabban kifejeződő szociogén szükségletek motiválják. A primer társas tájékozódás erővonalai az értékorientációk címenziói szerint alakulnak. Az egyénileg változó s gyakran ellentétes előjelű társválasztási értékelési minták regulatív szerepe abban nyilvánul meg, hogy "... sajátos módon válogja és szelektív módon megszűri a csoportban foglalt érintkezési mezőt, kiosztja a "társas valenciákat" /Pataki, 1975/.

E rövidebb vagy hosszabb ideig tartó társas orientáció folyamatában megjelennek az eleődleges, főleg érzelmi színezetű vonzalmi hálók körvonalai s a kezdeti személyközi kötődések többnyire még labilis alapformái. Ebben az időpontban a kapcsolódási sémák gyakran változnak, többszörösen átrendeződnek s csak megfelelő megerősítés eredményeként stabilizálódnak.

A társakra irányuló tájékozódás szorosan egybefonódik az egyén azon törekvésével, hogy önmegvalósítása érdekében megtalálja saját helyét a személyközi érintkezésben. A saját helyzet kialakításának és megszilárdításának esélyei sokrétűen összefüggnek az önértékelés és az énkép problémájával /Kiss, 1978, Mohás, 1978/, amelyben a csoporttagoknak az egyénről alkotott értéktétele összegződik.

Az önértékelés és a társakra irányuló szelektív tájékozódás kölcsönös kapcsolata a középiskolába való átmenet időszakában sajátos módon érvényesül. Az új környezeti fel-

tételek hatására a tanuló ugyanis szükségszerűen felülvizsgálja korábbi önértékelését s mérlegeli további lehetőségeit. Ezt nehezíti az a körülmény, hogy már kikerült a korábbi referenciacsoport vonzásköréből, de az új vonatkozási csoport, amelynek értékrendjéhez igazodhatna, még nem alakult ki.

Ezek a tendenciák tükröződnek a tanulók önjellemzésében /"Milyen vagyok"?, amelyet az osztályfőnök kérésére szeptember közepén készítettek el. A tanulók a bemutatkozás érdekében szívesen vállalták a feladatot. Amint kiderült, többek számára szokatlanak bizonyult az önjellemzés megírása. Erre utalnak a következő megnyilatkozások: "Ehhez a fogalmazáshoz elég nehezen tudtam hozzáfogni, mivel nekem eddig még egyszer sem kellett ilyet írni" /34/.⁺ "Már sok témáról irtam, de ilyen még kevés volt" /15/. "Kicsit váratlanul ért a kérdés" /30/.

Az önjellemzés írásában gyakorlottabb tanulók a feladat nehézségéről tesznek említést s ezt különböző módon indokolják: "Igen nehéz önmagunkról véleményt mondani. Általános emberi tulajdonság, hogy saját hibáinkat vagy erényeinket egy kicsit kedvezőbben értékeljük, mint társainkat. Most azonban igyekszem tárgyilagos lenni" /2/. "Azt hiszem, hogy az ember magáról nem szeret beszélni. Én is így vagyok ezzel. Először is a rossz tulajdonságaimat mondom el, mert ezeket lehet legjobban észrevenni" /20/. "Vélemé-

+ Zárójelben a tanulók kódszámát jelezzük.

nyem szerint az élet legnehezebb kérdéseinek egyike önmagunk jellemzése, mivel ehhez önmagunk rendszeres tanulmányozása szükséges s ez pedig nagy elmélyülést igényel. Eddigi megfigyeléseim szerint én is - mint minden ember - rendelkezem több jó és nemkívánatos tulajdonsággal" /14/.

"Ha valami hiányzik ebből az 'életrajzból', az talán azért van, mert nem ismerem eléggé magamat" /8/.

E jelzések /rendszerint a bevezető gondolatok/ ellenére a tanulók érdeklődéssel és felelősségteljesen viszonyultak a feladathoz. Az önjellemzések tartalmi értékelése sokféle szempont szerint lehetséges /Mohás, 1978/, de mi ezuttal azokat a részleteket kívánjuk kiemelni, amelyek elsősorban a szociabilitásra és a személyközi kapcsolatok értékorientációs vonzataira utalnak.

A vizsgált osztályban is tapasztalható az a fejlődés-lélektani sajátosság, hogy az önjellemzésekben érzékelhetően tükröződik a szülők, a pedagógusok, a felnőttek, de különösen az egykoruk /osztálytársak/ értékítélete, amelyet az egyénről alkotnak. A tanulók többsége kritikailag értékeli "megszüri" a környezete által róla kialakított véleményt s nem fogad el mindent, de sok olyan jelzésre felfigyel, amelyben "van valami" tanulság: "Szüleim mindig önállóságra, az emberek megbecsülésére neveltek. Sokat köszönhetek ennek a nevelésnek... Parasztgyermek vagyok, a munkától nem ijedek meg. Erre Édesapám tanított meg" /21/. "Édesapám szerint amit elkezdek, azt be is kell fejeznem, tehát van akaratérem. Ebben én néha kételkedem, mert azt hiszem, hogy otthon Édesanyámnak sem segíték eleget" /25/. "Példaképem

az egyik volt tanárom, aki emberismeretével, becsületességével, őszinteségével, gondolkodásmódjával nyerte meg tetszésemet" /26/. "Sokan mondták már, de magam is tudom, hogy eléggé kényelmes vagyok. Ritkán segítek nagymamámnak és csak 'egymillió-egyszeri' kérés után viszem le a szemetet" /31/. "Ugy érzem, hogy engemet nagyon nehéz megismerni. Éppen ezért a rólam alkotott vélemények sokszor homlokegyenest ellentétesek. Egyesek szerint kifejezetten nagyképű vagyok. Nem tagadom, van is valami alapja, de azért ez így nem igaz" /17/.

Természetes jelenség, hogy az önjellemzésekben gyakran visszatér a kortárcsoporthoz való kötődés motivuma, általában "hasonlósági" összefüggésben, illetőleg a "nem sok különbség" jelzésével: "Fiatal vagyok, ugynevezett kamasz. Vannak jó és rossz oldalaim" /17/. "Milyen vagyok? Talán magam sem tudom. Tizenéves kamasz" /13/. "Azt hiszem, nem sokban különbözöm a hozzám hasonló tizenéves koru társaimtól" /30/.

Az egykoruakkal való együttlét, együttes tevékenység élménye fontos tényezője a tanulók közérzetének, fellépésbeli biztonságának s önbizalmának: "Szeretem, ha észrevesznek. Néha ez talán már túl feltűnő. Általában csak ott, ahol már régóta ismerős vagyok. De nem a felnőttekre gondolkok, hanem a velem egyidősekre" /20/. "Hasonló koru gyermek-társaságban mindig jól érzem magam és feltalálom magam. Játékokban szeretek vezetőszerepet játszani. Jó szervezőkészségem van. Igyekszem mindig udvarias, szolgálatkész és segítőkész lenni. Sajnos, ez nem mindig sikerül" /2/. "Ha a bá-

tyámmal vagy nálam néhány évvel idősebb gyerekekkel vagy gyerekekkel vagyok együtt és még nem nagyon ismerem őket, kisebbségi érzés vesz erőt rajtam. Nagyon kellemetlen érzés az, de egyelőre nem tudom, hogyan kellene leküzdeni" /4/.

Szinte mindegyik önjellemezés foglalkozik a barátsághoz, a baráthoz való viszony kérdésével. A személyközi kapcsolatok ezen intimebb szféráját érintette talán a legérzékenyebben az új iskolatípusba való kerülés. A tanulók ezzel kapcsolatos megnyilatkozásai a korábbi tapasztalatokra, élményekre alapozódnak, de közvetlenül vagy közvetve jelentkezik az új baráti kapcsolatok kialakításának igénye, a "valakihez való tartozás" vágya: "A barátkozással kapcsolatban nem szeretem a bandákba való tömörülést, inkább vagyok együtt egy-egy jó barátommal. Nagyon örülök, hogy ilyen jó osztályba kerültem" /24/. "Szeretek valahova, valakihez tartozni. A kifejezetten egy barátot sohasem tartottam jónak, nem is volt. Mindenkivel jóban voltam, sohasem szerettem veszekedni" /17/. "Eddig még csak egyetlen fiút ismerek /aki a barátom/, akivel jól megértjük egymást" /5/. "Utcán nem szeretek feltűnést kelteni és olyan gyerekekkel sem szeretek barátkozni, akik hangoskodással vagy más módon magukra vonják mindenkinek a figyelmét" /29/. "Nagyon szeretem szüleimet. Nekem nincs testvérem. Talán azért is nagyon ragaszkodom a barátaimhoz" /2/.

Az idézett fiú-csoport társas szituációjában jelen van az egy vagy több barát modellje, amelyben az egymáshoz való tartozás tudata, a megértés, a ragaszkodás a vezető motívum. Biztató tendencia, hogy elítélik a "bandába" való tömörülést,

a hangoskodást, a feltűnősködést.

A leányok árnyaltabb s érzelmileg telitettebb megnyilatkozásaiból a megértő, együttérző, őszinte barátnő a keresett modell. Különösen szeretne barátnőre találni az, aki eddig nem barátkozott senkivel: "Kiskorom óta tanyán lakom. Közösségben csak az iskolában éltem. Barátnóm nem volt. Visszahuzódó természetű vagyok. Nagyon szeretném, ha találnék egy jó barátnőt. Szívesen segítek másoknak" /6/. A segítőkészség felajánlása már mindenképpen a korábbi elzárkózás oldásának és a társak felé való fordulásnak a jele. A szerencsésebbek a korábbi meghitt barátság élményével gazdagodva keresik az újat: "Az általános iskolai barátnómmal jól megértettük egymást, sohasem veszekedtünk. Remélem itt hamarosan rátalálok az új barátnómra, akivel mindent megbeszélünk, megértjük egymást és őszintén elmondjuk egymásnak a véleményünket mindenről" /26/. A leányok körében a baráti kapcsolatok létrejöttét és élettartalmát gyakran zavarják hangulati elemek: "Általában mindenkivel jóban vagyok, de ha valakire megharagszom, akkor az lesheti, hogy mikor szólók hozzá, ha ennek bármi ára is van. Igazi barátnóm nem volt. Mindenkivel egyforma barátnő és barát szeretnék lenni" /13/.

A társas orientáció sajátos, de korántsem ellentmondás nélküli szférája a tanulás, amelyet az iskola osztályzattal, a tanuló pedig értékitélettel minősít. Az önjellemzések e kérdésével foglalkozó részletei tanulságos és őszinte hangvételű önértékelést sejtetnek. A válaszokban a tanulásra való beállítódás pozitív jegyei mellett jelentkeznek a nega-

tív és a "semleges" előjelű megnyilatkozások is. Ezek az ismervek egyénenként változó módon s összefonódva jelentkeznek.

A tanulást kedvelők csoportjában a következő típusú válaszok fordulnak elő leggyakrabban: "Szeretek sokat tudni s ezért érdemes tanulni. Szeretek dolgozni, csak nagyon nehezen fogok hozzá. Jólesik, ha a munkámat elismerik" /19/. "Szívesen tanulok. Eddigi tanulmányi eredményem mindig jó volt. Minden tantárgy érdekel, de különösen szeretem a fizikát" /36/. "Szeretek tanulni, töprengeni egy-egy problémán, bármilyen természetű is az" /25/. "Igyekszem tanulni, hogy később egyetemre mehessek" /26/. "Az osztály tanulói között az élgárdához tartozom. A tanulmányi eredményeim miatt sokan fordulnak hozzám segítségért. Én ezeknek a gyerekeknek szívesen segítek. Mindenre vállalkoztam, még ha nem is tudtam az elején, hogy sikerülni fog" /3/. A motivációk különbözőek ugyan, de a tanulás, mint érték egy jelentős csoport számára kezd kilépni az egyéni törekvések kereteiből és a személyközi viszonyok fontos alakító tényezője lesz.

A negatív elemekkel átszótt önvallomásokra jellemző az ellentmondásos jelleg, amely rendszerint szubjektív okokból ered s a tanuló egyéniségének bizonyos jegyeivel /kényelmesség, hanyagság, stb./ magyarázható. Ezeket nagyon konkrét formában és néha meglepően őszintén írják le a tanulók:

"Nem szeretek tanulni, csak tudni. Sajnos ez nem nagyon megy. Csak a matematika megy így" /10/. "Sokszor nézek tévét ahelyett, hogy érdekes matematikai problémákon gondolkodnék" /31/. "Tanulni ugyan nem szeretek, de kötelességtudó vagyok.

Egyébként kétlem, hogy a tanulást bárki szórakozásnak tekintik" /24/. "Meg kell hogy mondjam őszintén, hogy nem nagyon szeretek tanulni, de muszáj, és csinálom is, ha már vállalkoztam rá" /8/.

Számos jel arra mutat, hogy a tanulók az új helyzetben "átértékelik" korábbi-beállítódásukat s igyekeznek változtatni magatartásukon: "Nagyon könnyelmű voltam az általános iskolában. Keveset tanultam, mert az órán elmondott magyarázat legtöbbször a fejemben maradt. De vannak kivételek /orosz/, amiket most próbálok utólag pótolni" /30/. "Az általános iskolában kitűnő voltam, annak ellenére, hogy rettenetesen feledékeny és főleg lusta vagyok" /22/. "Az általános iskolában végig kitűnő voltam. Ezt úgy értem el, hogy alig volt kezemben tankönyv. Az órai magyarázatok alapján feleltem. Ezért lesz talán szokatlan a gimnázium, ahol a nehezebb anyag miatt tanulni is meg kell tanulni" /34/. A "semleges" megnyilatkozások mögött is hasonló problémák rejlenek: "A tanuláshoz való viszonyomról szándékosan nem írok, hiszen ez rövid időn belül úgyis kiderül" /4/.

Az önjellemzésben tükröződő önértékelés és a társas orientáció főbb irányai között meghatározott összefüggést tapasztalunk. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a vizsgált osztály tanulói már a tanév elején magasfoku társulási szándékot, együttműködési készséget tanusítanak s keresik az önmegvalósítás szerepköreit. A primér társas tájékozódás időszakában önértékelésük dominálónan még a korábbi referenciacsoport mércéjéhez igazodik, de kezdenek ki-rajzolódni új személyközi orientációk és értékelési minták

körvonalai. A primér társas egymásrahatás folyamatában az egyén kezdi felülvizsgálni korábbi szerepeit és keresi önmagában is azt a többletet, amely által megtalálhatja és megerősítheti személyes helyzetét a még tagolatlan, de már a differenciálódás kezdeti jeleit mutató szociális mezőben.

4. Az osztályszerkezet és a személyközi viszonyok alakulása

Az osztály mint szociális szervezet már létrejöttének és funkcionálásának kezdeti szakaszában is a személyközi viszonyok bonyolult hálózatát foglalja magában, amelynek a szerkezeti alakzatai csak fokozatosan alakulnak ki. Ebben a kölcsönös viszonyrendszerben a tanulók közötti érintkezés, együttműködés tartalmától és jellegétől függően a csoporttevékenység mechanizmusát a kapcsolatok három alaptípusával /Novikova, 1970/ jellemezhetjük: a/ A kölcsönös függés, ellenőrzés, felelősség hivatalos intézményes viszonyai, amelyek áthatják és egyesítik a tanulókat az együttes tevékenység legkülönbözőbb területein; b/ A személyek közötti kölcsönös érdeklődés, barátság, elvtársiasság, segítség közvetlen viszonyai, amelyek a hivatalos és nem hivatalos személyközi érintkezésben alakulnak ki; c/ A tanulók közötti szelektív jellegű viszonyok, amelyek az érintkezésben megnyilvánuló rokonszenv, érzelmi vonzódás és a közös érdeklődés alapján jönnek létre.

A személyközi viszonyok vázolt alaptípusai csak felté-

telesen különíthetők el, mert a gyakorlatban e kapcsolatok szférái egybefonódnak, átfedik s olykor keresztezik egymást és együttesen funkcionálnak. Ezt tapasztaltuk a vizsgált osztály tanulóinak körében már a csoportfejlődés kezdetén is.

Az osztályfőnök feljegyzéseiből kitűnik, hogy az osztályban az együttlét első napjaitól kezdve megindult a csoportosulás folyamata. A legszorosabb kapcsolatot azok a tanulók tartották, akik egy iskolából, ugyanazon osztályból jöttek és feltételezhetően a korábbi ismeretség vonzotta őket egymáshoz. Kezdetben összetartottak s elkülönülten zárt alakzatba tömörülve, kíváncsian "mérégették" a többieket, de nem tanúsítottak közeledési szándékot mások iránt. Ezek a "hozott" kapcsolatok később fokozatosan megszűntek, újak jöttek létre s a csoport felbomlott. Ennek pszichológiai tényezői közül az osztályfőnök a következőket említi meg: "Az egy osztályból jövőkről azt hittem, jó barátok már évek óta, annyira összetartottak kezdetben. Kiderült, hogy valóban együtt járnak már nyolc éve, de ki nem állhatják egymást. Most az új környezetben mégis egymásra vannak utalva a sok idegen között."

A primér társas tájékozódás sajátos megjelenési formájaként említjük meg az ülésrend átrendeződését. Az első tanítási napon az osztályteremben minden tanuló tetszés szerint választotta meg saját helyét és közvetlen környezetét. Amint megfigyelhető volt, egy bolyban helyezkedtek el az ismerősök, a korábbi tanulmányok során azonos iskolába s osztályba járók. Külön tömörültek a matematikusok és a fizi-

kusok, elkülönültek /már amennyire ez lehetséges volt/ a fiuk és a leányok.

A társas mező elsődleges felosztása nem sokáig volt érvényben, mert alig két hónap elteltével a tanulók új ülésrend kialakítását sürgették. Az önkéntes átrendeződés eredményeként a korábbi helyzethez viszonyítva, mintegy 80 %-os eltérést jelzett az új ülésrend. A társulás /egymás alaposabb megismerése következtében/ ezuttal már egészen más szempontok szerint történt: hamar egymásra találtak az azonos érdeklődésűek, a jó tanulók, a megegyező erkölcsi felfogásúak, az aktívak. Már ekkor megfigyelhető volt néhány passzív, érdektelen tanuló társtalansága, akiket az egész tanév során sem sikerült bekapcsolni az egyre élénkülő csoportélet tevékenységi szférájába.

A primer társas tájékozódás időszakában dinamikusan változó vonzódások, csoportosulások szelektív jellege meghatározott "hasonlósági elven" alapuló értékelő mozzanatra vezethető vissza. Ennek megfelelően a kialakuló referencia csoportokban a tanulók közvetlen érintkezését, együttes tevékenységét, személyes és dologi kontaktusát nem csupán az együttlét gyakorisága, hanem annak egyre inkább megfigyelhető tartalmi gazdagodása, a közösen kialakított célok, erkölcsi ítéletek és magatartási normák érvényesülése szabályozza. Ez a tendencia felerősödik az 5-6 tagú aktivacsoport színre lépésével, majd fokozódik a /kezdetben 12 tagú/ KISZ alapszervezet tevékenységének kibontakozásával. Az ifjúsági szervezethez való tartozás fontos értékmérővé válik a kialakuló tanulói közvéleményben és számos új mozzanattal gazda-

gitja a személyközi viszonyok rendszerét az osztályban.

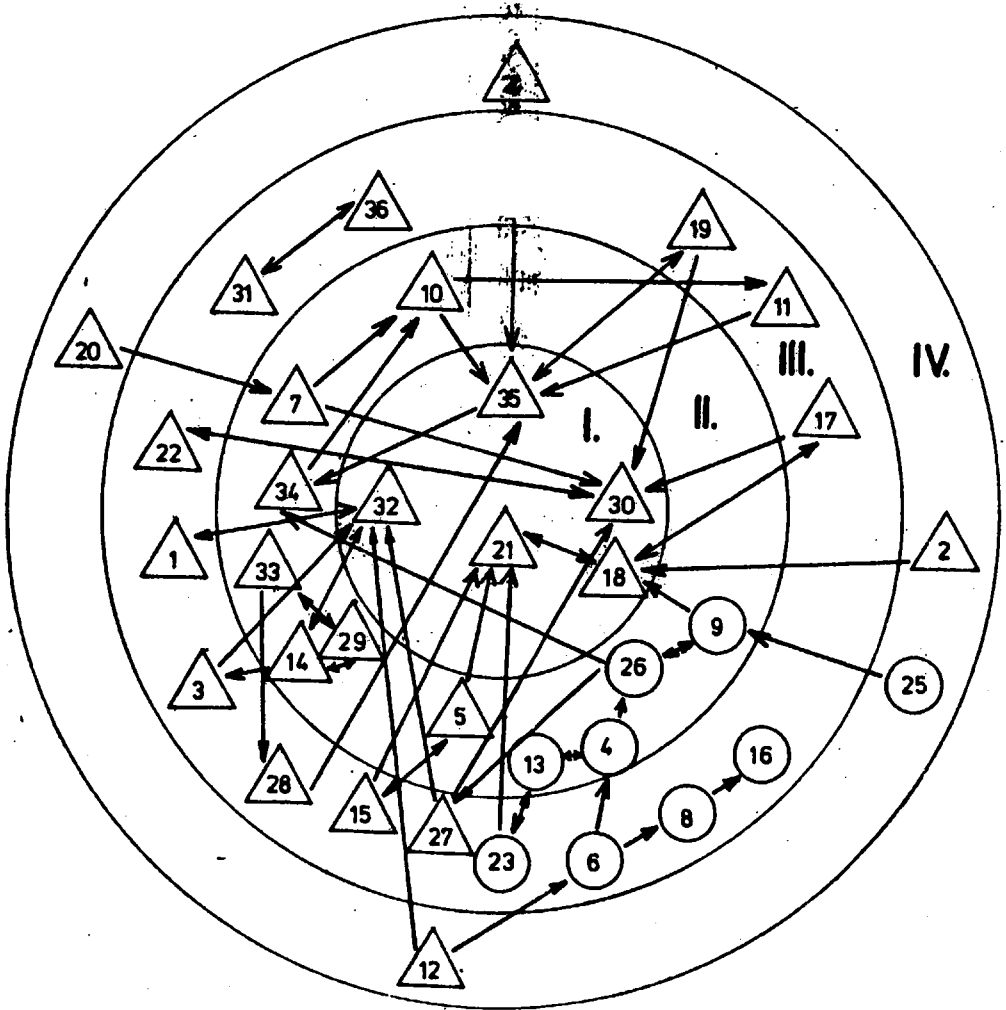
Ennek egyik mutatójaként a második félévben végzett többszemponu /barátság, tanulás, politikai vitakör, társadalmi munka/ szociometriai vizsgálat adatai felhívják a figyelmet a személyközi viszonyok differenciálódásának irányaira és az osztályszerkezet alakváltozásainak formáira.

Ezuttal csak a barátválasztás kérdéskörével foglalkozunk, mivel ezáltal lehetőségünk van az önjellemzések értékelésekor már jelzett ilyen irányú társas orientációk bizonyos összehasonlítására is. Adatfelvételünk az első kritérium esetében megerősítette azt, hogy az első osztályban még nem szűnnek meg a "hozott" kapcsolatok. Az első helyen a szavazatok 77,8 %-át kapták az osztálytársak és 22,2 %-át "mások", illetőleg még az általános iskolában megismert barátok.

Ez az arány bizonyos szempontból támpontot ad az elsődlegese pozitív választás alapján szerkesztett körszociogram /12.sz. ábra/ értelmezéséhez. A kölcsönösségi koefficiens csak az osztálytársakra leadott szavazatok alapján 43,5 %. A külső tagokra adott szavazatok beszámításával együttesen 32,6 %-os értéket kapunk. Az ábráról leolvasható, hogy elkülönül a fiú- és a leányalakzat. /Érdekes, hogy a másodlagos választásnál már létrejön a kapcsolat, mivel a leányok 33,3 %-ban fiút választanak, míg fordítottan csak 0,37 % az arány./ Erős összetartást jelez a kölcsönös választások magas aránya /8 pár, 16 fő, 44,4 %/. Ez egy új összetételű osztályban /figyelemmel a nem osztálytársakra adott szavaza-

...12...sz. ábra

ROKONSZENVI STRUKTURA ELSŐ OSZTÁLYBAN (BARÁTVÁLASZTÁS KRITÉRIUM ALAPJÁN)



tok fentebb említett arányára/ mindenképpen a baráti kapcsolatokban megnyilvánuló fejlett szociabilitásra enged következtetni. A barátság erős személyközi kötődést feltételez s éppen ezért figyelemre méltó, hogy viszonylag rövid idő alatt ilyen magas arányú és kölcsönös a barátság iránti igény tanulóink körében.

E megállapításunkat a barátválasztás indoklásaként megjelölt motivumok értékelése is megerősíti. A kölcsönös választások már megvalósult, a tanulók mindennapi érintkezésében funkcionáló s a személyközi viszonyokat szabályozó közvetlen kapcsolatokra utalnak. Az indoklások tartalmi változatossága tükrözi az előnyben részesített emberi tulajdonságokat, a barátságot éltető, együttes tevékenység domináló formáit s több esetben a minősítő értékelő megnyilatkozásokat is. Az egymásról alkotott vélemények hasonlósági és azonossági mozzanatai különösen szembeötlőek akkor, ha egymás mellé helyezve vizsgáljuk s idézzük fel a partnerek egymásról alkotott vélekedését: 18-21, "Mert nagyon becsületes, őszinte és rendkívüli akaratereje van" /18/, "Rendkívül becsületes, nagyon aktív fiú, jól tanul, általában mindenben példamutató, elveink megegyeznek" /21/, 31-36, "Mert érdeklődési körünk megegyezik. Sokat vagyunk együtt. Jól ismerem. Nem nagyizolás" /31/, "Jól megértjük egymást. Vele sok közös témát találunk" /36/. 7-10, "Mert értelmi képességei jók. Szereti a sportot. Jól el lehet vele beszélni és izlésünk is nagyjából megegyezik" /7/, Rendes, aktív, rokonszenves fiú. Nem nagyképű, szerény. Megértjük egymást. Szinte mindig hasonló véleményen vagyunk" /10/,

22-30, "Elsősorban is azért, mert őt ismertem meg először az osztályban. Érdeklődésünk is hasonló" /22/, "Állandóan jókedélyű, jó humorérzékű fiú. Nemcsak a jóban, hanem a bajban is jó barát" /30/, 1-32, "Mert utánam ő legkisebb termetű az osztályban. Neki is van motorja. Mindkettőnk hobbija a motorozás" /1/, "Körülbelül azonos magasságúak vagyunk. Szeretek vele együtt motorozni" /32/, 9-26, "Mert azonos az érdeklődési körünk. Nem beképzelt. Szívesen beszélget velem. Amit elmondok neki, nem adja tovább" /9/, "Mert vele nagyon jól megértjük egymást. Egyforma az érdeklődési körünk" /26/.

Az idézett tanulói véleményekben legnagyobb gyakorisággal azok az emberi tulajdonságok fordulnak elő, amelyeket az önkéntesen társuló egyének kölcsönösen értékelnek egymásban /becsületes, őszinte, megértő, megbízható, szerény, jó tanuló, példamutató, stb./. Az egykorúak barátságának egyik feltétele, éltető eleme s állandó motiváló tényezője az azonos vagy legalább is hasonló érdeklődési irány. Ez biztosítja a gyakori együttlét tartalmas programját s rendszerint a közös érdeklődés köré szerveződik az együttes tevékenység is /bár konkrét megjelenési formáira vonatkozóan a véleményekben csak szószavú utalásokat találunk/. A személyközi kapcsolatok ezen intim szférájában fontos összetartó kapocsnak minősül a tanulók által gyakran kiemelt véleményazonosság, amelyben a barátok mindenre kiterjedő /dolgok, személyek, jelenségek, események, stb./ kölcsönös értékelő magatartása tükröződik.

A barátság értékorientációs vonzata nem csak az előny-

ben részesített emberi tulajdonságok, viselkedési módok minősítésében nyilvánul meg, hanem kiterjed azokra a negatív sajátosságokra is, amelyekkel az egyén nem azonosul s ennek megfelelően alakítja személyközi kapcsolatait.

Ezt a tendenciát jelzik a barátválasztás során pozitív szavazatot nem kapott 5 tanulóra vonatkozó értékelő megnyilatkozások. A "negatív" kritérium /Kivel barátkozol:

a/ Szívesen? b/ Kevésbé szívesen?/ alapján a pozitív választásban mellőzött ezen tanulók kapták a legtöbb "nemleges" szavazatot. Például a 12-es tanulóval azért nem barátkoznak szívesen osztálytársai, mert: "Mindenkivel megszól. Szünetben tanultam volna még egy kicsit a leckét s kértem, hogy most menjen el. Ő azért is piszkált" /16/. "Csufoló, pimaszkodó természetű" /29/, "Alázatossága miatt távol áll tőlem" /18/, "Mert 'lapja nem mindig tiszta', szereti kihasználni a másikat, önző" /21/, "Nyüzsög, nem szorgalmas, viselkedése nem rokonszenves" /13/, "Nagyon kapkodó, meggondolatlan" /3/, "Szeret a tanárok közelében sündörögni" /35/. Sok vonatkozásban hasonló a 17-es tanuló karakterisztikája: "Nagyon beképzelt. Azt hiszi, hogy ő a legszebb fiú az osztályban. Állandóan hülyéskedik. Nem talál közös témát a lányokkal" /8/, "Szeret nagyképüsködni, hizelgő, kissé önző is. Ugy hiszem kizárólag a vicceinek köszönhetette kezdetben olyan nagy népszerűségét. Szerényebb magatartásával viszont véleményem szerint értékes tulajdonságai jobban kidomborodnának" /24/, "Mert nagyképu, nem őszinte, csak magát látja, nem törődik mások véleményével" /23/.

Feltűnő az indoklások plasztikus jellege, amely abban

nyilvánul meg, hogy a tanulók sokféle élethelyzetre hivatkoznak s tapasztalataik az osztálykeretek között zajló társas érintkezés élményeihez kötődnek. A véleményekben említett jellembeli, magatartásbeli anomáliák időről-időre kétségtelenül zavarhatják az osztályban egészségesen fejlődő személyközi viszonyok harmóniáját. Ezért nem meglepő az, hogy a tartalmas kapcsolatokat és a kölcsönös segítségen alapuló együttműködést szorgalmazó többség nem szívesen barátkozik azokkal, akiknek orientációja jelentősen eltér a csoport kialakuló értékrendjétől.

A személyközi viszonyokat szabályozó értékorientációs irányok fejlődésének egyik mutatója /az eddig tárgyalt összefüggéseken túlmenően/ az is, hogy a felmérő lapon szereplő kérdésre⁺ adott válaszok összesítése alapján az 5 első helyen a következő gyakorisági sorrendet kaptuk: a/ becsületesség /63,9 %/, b/ kollektivitás /43,3 %/, c/ segítőkészség /33,3 %/, d/ szorgalom /33,3 %/, e/ magatartás /33,3 %/. Különösen fontosnak tartjuk a kollektivitásnak, mint értékjelzőnek ilyen magas előfordulási arányát. A preferált értékek jól tükröződnek a barátság mellett a tanulás, a politikai vitakör és a társadalmi munkabrigád feladathelyzetben tapasztalt társválasztás indoklásaiban is.

+ "Pontossági sorrendben nevezd meg azokat az emberi tulajdonságokat, amelyeket lényegesnek tartasz osztálytársaid megítélésében, értékelésében!"

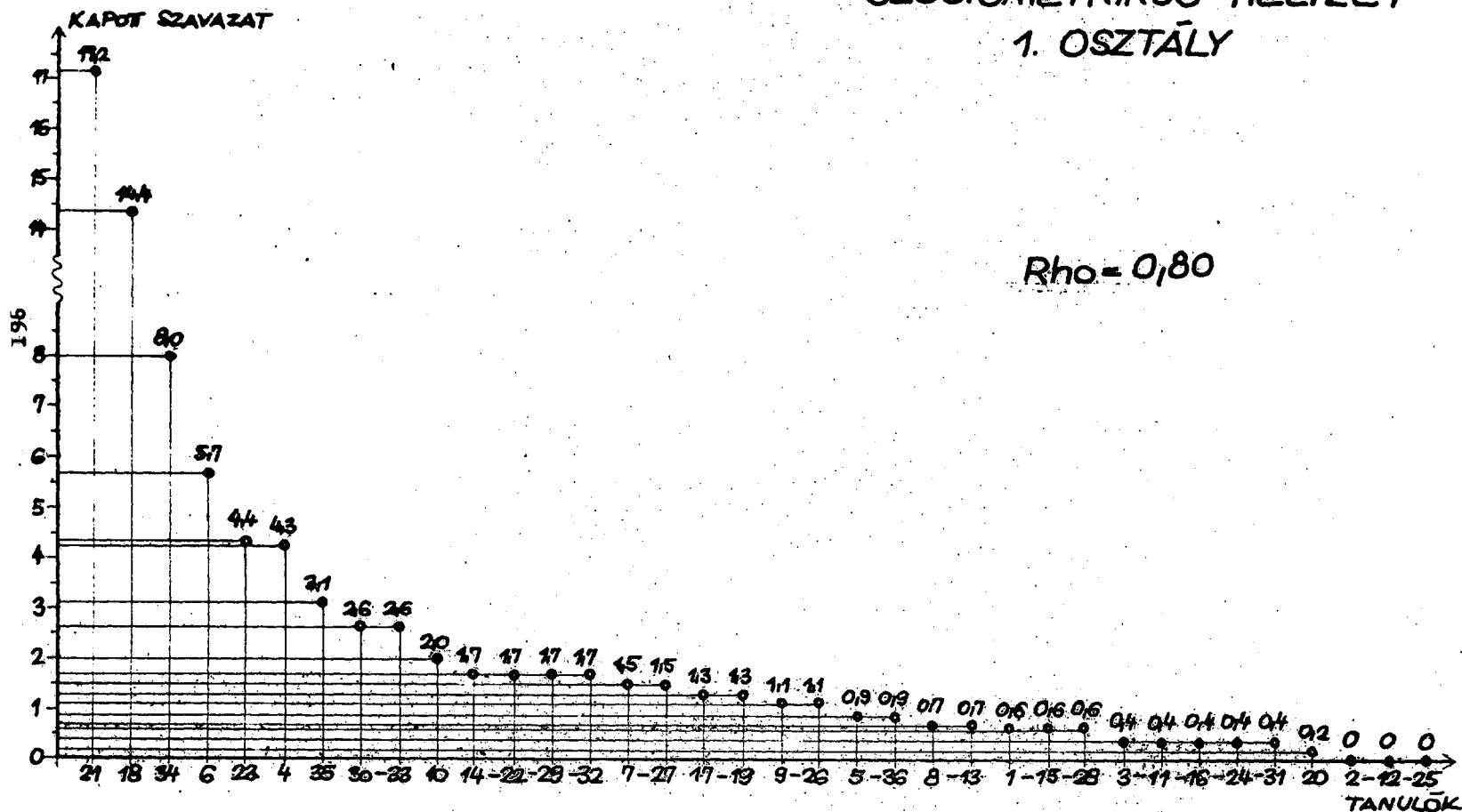
Az értékelési minták szelektáló szerepe különösen jól követhető a társas mező szerkezeti tagolódásának alakulásában. A barátválasztás pozitív szavazatai alapján kapott adatok feldolgozása után a társas mező rétegződése a következő mutatókkal jellemezhető: a/ Központi helyzetű 5 tanuló /4-6 szavazattal/, b/ előnyben részesített 12 tanuló /2-3/ szavazattal/, c/ elfogadott 14 tanuló /1 szavazattal/, d/ közömbös /elutasított/ 5 tanuló szavazat nélkül. Ez a tagolódás a másik 3 kritérium alapján nyert adatok függvényében nem változott lényegesen. Így a barátság, tanulás, politikai vitakör és társadalmi munkabrigád feladathelyzet összesített pozitív szavazatai alapján nyert szociometrikus helyzet rangsora /13.sz. ábra/ egyfajta rétegstabilitást tükröz. A lehetséges és a kapott pozitív szavazatok rangkorrelációs értékének eloszlási görbéje meredek lejtést, majd bizonyos kiegyenlítődést mutat.

A hivatalos osztályszerkezet és a személyközi kapcsolatok alapján felvázolható népszerűségi rangsor között meghatározott összefüggés tapasztalható. A KISZ vezetőség tagjai /4, 13, 18, 21, 34/ egy kivételével /13/ a rangsor elején helyezkednek el. E tanulók kiváló tanulmányi munkájukkal, áldozatos társadalmi-közösségi tevékenységükkel, példamutató magatartásukkal kezdettől fogva központi szerepet játszanak az osztály közvéleményének formálásában. A tekintély-struktúra mutatói szerint közülük hárman /21, 18, 34/ magasan az átlag fölé emelkednek. Kettőn /4, 34/ négy éven át élvezik a tagság bizalmát a vezetőségben. A személyközi viszonyok reális értékrendjét tükrözi az a tény, hogy a fiú-többségű

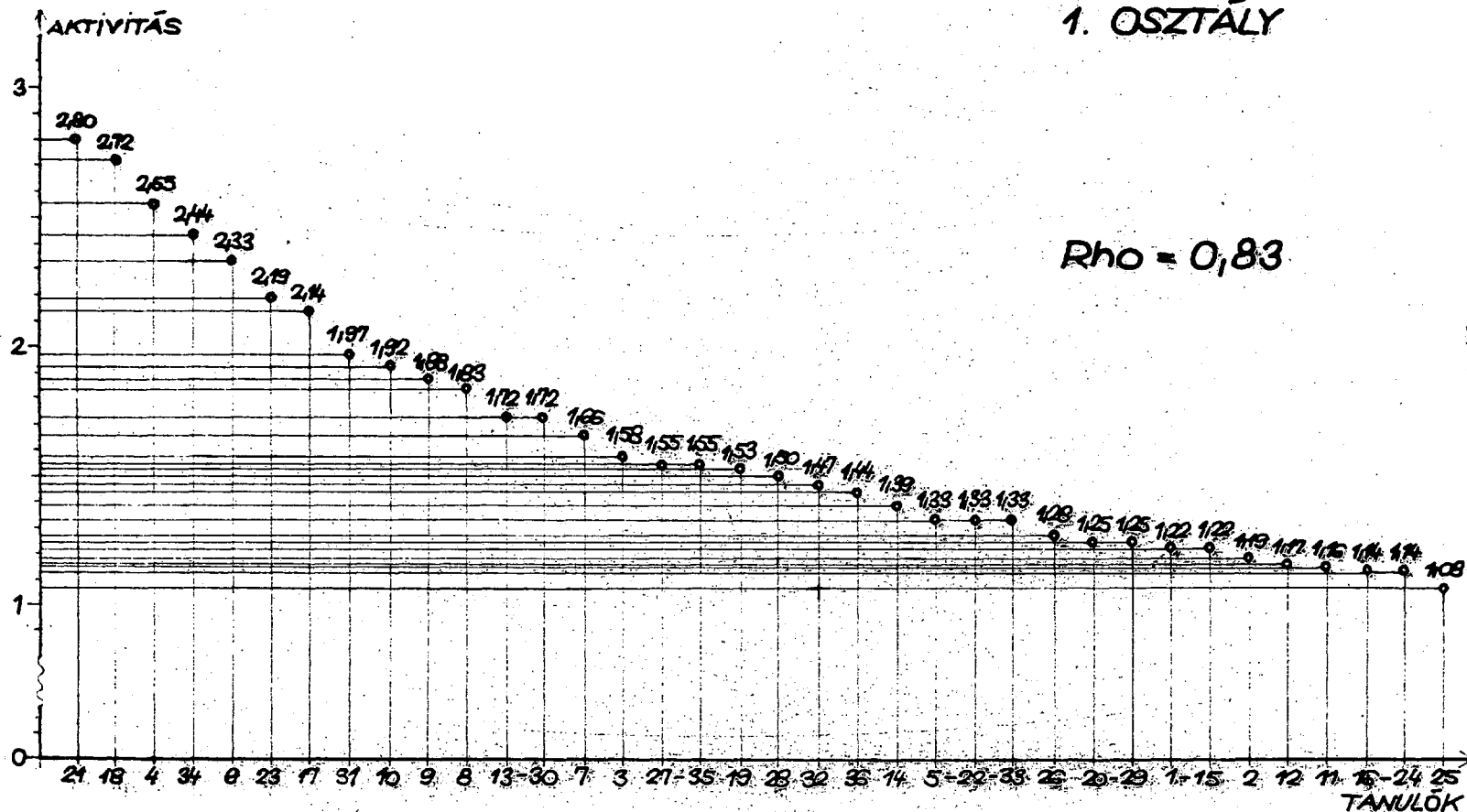
13. sz. ábra

SZOCIOMETRIKUS HELYZET 1. OSZTÁLY

$Rho = 0,80$



AKTIVITÁSI INDEX 1. OSZTÁLY



osztályban két leányt /4, 13/ is beválasztanak a vezetőségbe, sőt később /II. osztályban/ egyikük lesz a titkár. Adatainkból kitűnik, hogy a leányok /4, 6, 8, 9, 13, 16, 23, 26/ többsége a tanulásban és a közösségi munkában kivívott tekintélye alapján végig az osztály közvélemény-formáló vezető rétegéhez tartozott.

Ezt az aktivitási skála /14.sz. ábra/értékei is egyértelműen megerősítik. A tanulók egy háromfokozatu skála "nagyon aktív", "aktív", "kevésbé aktív" kritériuma szerint értékelték valamennyi osztálytársukat és önmagukat is besorolták a megfelelőnek ítélt kategóriába. A társadalmi aktivitás mutatóinak trendvonala már viszonylag kiegyenlített. Itt nincs olyan erős lejtés, mint a szociometrikus helyzet értékeinél tapasztaltunk. A két rangsor között szembeötlő hasonlóság is van, mivel az első két ranghely /21, 18/ változatlan, illetőleg kisebb átrendeződést jelent az, hogy többen felzárkóznak az aktív magot képező csoporthoz. A társválasztásban mellőzöttek kisebb csoportja továbbra is tartja kedvezőtlen pozícióját ami feltehetően összefügg azzal, hogy nem tanusítanak megfelelő érdeklődést és aktivitást az osztály közös feladatainak megoldásában.

Az osztály értékorientációs szintjének megítéléséhez további támpontokat kapunk a szociometriai összevont adatok alapján képzett mutatók segítségével. Ezek a mutatók a következő tendenciákat jelzik: kölcsönösségi index 80, sűrűségi mutató 1,3, kohéziós index 10, viszonyzott kapcsolatok mutatója 43, a csoportlégkör mutatója a rokonszerző oldalon 2,2 a funkció oldalon 6,1. A mutatók értéke átlagosnak mond-

ható, amely egy újonnan szervezett gimnáziumi osztály viszonylatában mindenképpen megnyugtató összképre enged következtetni. Az osztályban funkcionáló értékelési minták az egységesülés irányába tendálnak.

A csoportfejlődés értékorientációs tényezőinek érvényesülése szempontjából fontos mutatónak tekintjük az öt szociometriai kritérium alapján realizált társválasztás eredményeinek figyelembevételével készült kölcsönösségi vázlat értelmezését /15.sz. ábra/.

Az osztály kölcsönös viszonyainak hálózata egy erős centrumú és széles peremű alakzatot tükröz. A centrumot a 18-as tanuló alkotja, akinek négyszeres kötődése van a 17-es és a 21-es tanulóval. A centrum ugyanakkor több irányban nyitott és közvetlenül vagy közvetve vonzáskörében tartja az osztály tanulóinak többségét. Megfigyelhető, hogy a leányalakzat külön tömböt alkot, de a 4-es és 13-as tanuló révén kapcsolódik a centrumhoz. Hat esetben tapasztalunk kettős kötődést a társválasztásban, ami feltétlenül a tartós együttműködés jelének tekinthető. Az osztály 25 tanulója alkotja a kölcsönös kapcsolatok hálózatát. Emellett megfigyelhető egy kettős kötődésű páros alakzat, de 7 tanulóval viszont nincs kölcsönös kapcsolata. Periférikus helyzetük a fentebb már elemzett okokkal magyarázható. Az elszigetelt helyzetben lévők nagy száma indokolatlannak tűnik, mivel az osztály általános fejlődési vonala több vonatkozásban kedvező tendenciákat jelez, amelyek azonban a felsőbb osztályokban jelentősen változnak.

5. A tanulócsoporthoz közösséggé fejlődésének értékorientációs tényezői a felső osztályokban

A csoportfejlődés kezdeti szakaszának részletes bemutatása alapján megállapítható, hogy az első osztály nagy utat tett meg a fejlődésben. Az új iskolai környezetbe való beilleszkedés eredményességét jelzi az értékrend egységesülésének tendenciája, a tanulók együttműködésének fokozódása a legkülönbözőbb tevékenységi területeken, a viszonylag kiegyensúlyozott csoportlégkör, a csoport kohéziójának erősödése. E mutatók között az is lényeges értékmérő, hogy az osztály tanulmányi átlaga 4,22 volt /az iskola 16 osztálya közül a harmadik legjobb teljesítmény/. A nyári építő táborba 30-an jelentkeztek, amelynek egyik pszichológiai indoka /az osztályfőnök által is megerősített tanulói közvélemény szerint/ a társas együttlét időszakának meghosszabbítása.

Pszichológiai szempontból mindez kedvező előjelenek tűnt a csoportfejlődés további felgyorsulásához s ebben a folyamatban kialakuló közösségi értékjelzők megszilárdulásához. E pozitív előjelű prognózist megerősítette az is, hogy az osztályfőnök dominánsan demokratikus vezetési stílusa kezdettől fogva igen kedvező pszichológiai légkört teremtett a tanulókkal való konstruktív együttműködéshez, a kölcsönös bizalomra alapozott munkához.

A vizsgált osztályban szerzett tapasztalataink igazol-

ják azt, hogy optimális feltételek mellett sem valószínűsíthető a zökkenőmentes egyenesvonalú fejlődés, mert az osztálynak, mint tanulócsoporthoz a tevékenységében felbukkan-
nak nem várt fejlemények, a közös munkát, a tanulók tapasztalat-rendszerét, az osztály kialakuló értékrendjét kedvezőtlenül befolyásoló epizódok. Ezeket a problémákat a tanulói életrend produkálja s ilyen helyzetekben fontos értékjelző az, hogy az egészséges közvélemény képes-e "átlendíteni" az osztályt ezeken a nehézségeken a fejlődés irányába vagy tartóssá válik a megtorpanás időszaka.

A vizsgált tanulócsoport is végigjárta ezt az utat a négy tanév folyamán. Fejlődési vonala nem volt egyenletes, de mégis képes volt a megújulásra, a fejlődést mozgató tendenciák felerősítésére. A továbbiakban a fejlődés főbb irányait kívánjuk bemutatni az értékorientációs tényezők függvényében.

Második osztályban az első évben tapasztalt a felfelé ívelő csoporttevékenység szervezettsége és hatékonysága mindjárt a tanév elején csökkenő tendenciát mutatott. Ennek megvoltak az objektív és szubjektív okai. Objektív okként jelentkezett az, hogy az osztály motorját jelentő aktív, vezető rétegből 3 tanulót /17, 21, 23/ beválasztottak az iskolai KISZ vezetőségbe, s így energiájuk nagyrészt iskolai szintű közösségi feladatok megoldására fordították. Szubjektív ok volt az, hogy az első évben rendkívül aktív alapszervezeti vezetőségi tag /18/ "lelki válságba" került, amelyből a tapintatos nevelői segítség és a jószándéku barátok sem tudták kilendíteni. Átmeneti passzivitása kedvezőtlenül érin-

tette az osztály közvéleményét. A vezetőségválasztás sem hozott kedvező fordulatot az aktív működésében. Két olyan tanulót is megválasztottak, akikről tudták, hogy "nagyhanguak" s most azt remélték, végre dolgozni is fognak. A remélt "értékváltás" nem következett be s két hónap elteltével ismét választásra került sor. Az előkészítést "elvi viták" színezték s végül is az 5 tagú vezetőségbe a közvélemény szerint legalkalmasabb tanulók kerültek. Ezuttal 2 leányt is beválasztottak /4, 13/ s egyikük lett a titkár /13/, ami eléggé feltűnő egy fiú-többségű alapszervezetben. A vezetőség további tagjai /a 18-as korábbi érdemei alapján bizalmat kaptak, a 30-as és 36-os/ tanulmányi és emberi szempontból az osztály legértékesebb egyéniségei voltak.

A vezetőségválasztás nem azonnal, de mégis kedvező fordulatot hozott az osztály életében s kezdetét vette a válságos helyzetből való kilábalás, amelynek számos jele volt tapasztalható a tanulásban, a társadalmi-közösségi munkában, a magatartási normákban, az egymás iránti felelősség vállalásában. Egyre több tanuló kapcsolódott be az osztály tevékenységébe, főleg időszakos feladatok megoldásával. Érdekes tapasztalat, hogy a tanulók egyrésze huzódzott az állandó jellegű /netán funkcióval együtt járó/ feladatoktól, de alkalmilag szívesen vállalt esetleg nehezebben teljesíthető megbízást. Például nehéz volt találni az osztályban egy állandó közönségszervezőt, de egy-egy kollektív mozi, színház vagy hangverseny látogatás megszervezésére mindig volt önként jelentkező s megbízatását közmegegyezésre ellátó tanuló. Nehezen indult a faliújság szerkesztés is; végül ön-

ként jelentkezett egy csendes, eddig visszahuzódó tanuló /31/, akinek hamarosan segítőtársa is akadt /33/. Munkájának eredményeként a tanév vége felé már annyi anyag gyűlt össze, hogy egyszerre két faliújság is megjelenhetett /egy társadalomtudományi és egy technikai, tudományos jellegű/.

A tanulók személyközi kapcsolatainak jellegét meghatározta az a körülmény, hogy a múlt évihez viszonyítva jelentősen megnövekedett a barátságnak, mint értéknek a jelentősége. A társválasztási kísérletben a barátság kritérium alapján 22 kölcsönös választást regisztráltunk /kölcsönösségi koefficiens 61,1 %, a múlt évben pedig 41,6 % volt/. A tanulási feladathelyzetben is javult az együttműködési orientáció, mivel 11 kölcsönös választás volt /kölcsönösségi koefficiens 30,5 %, a múlt évben pedig 22,2 % volt/.

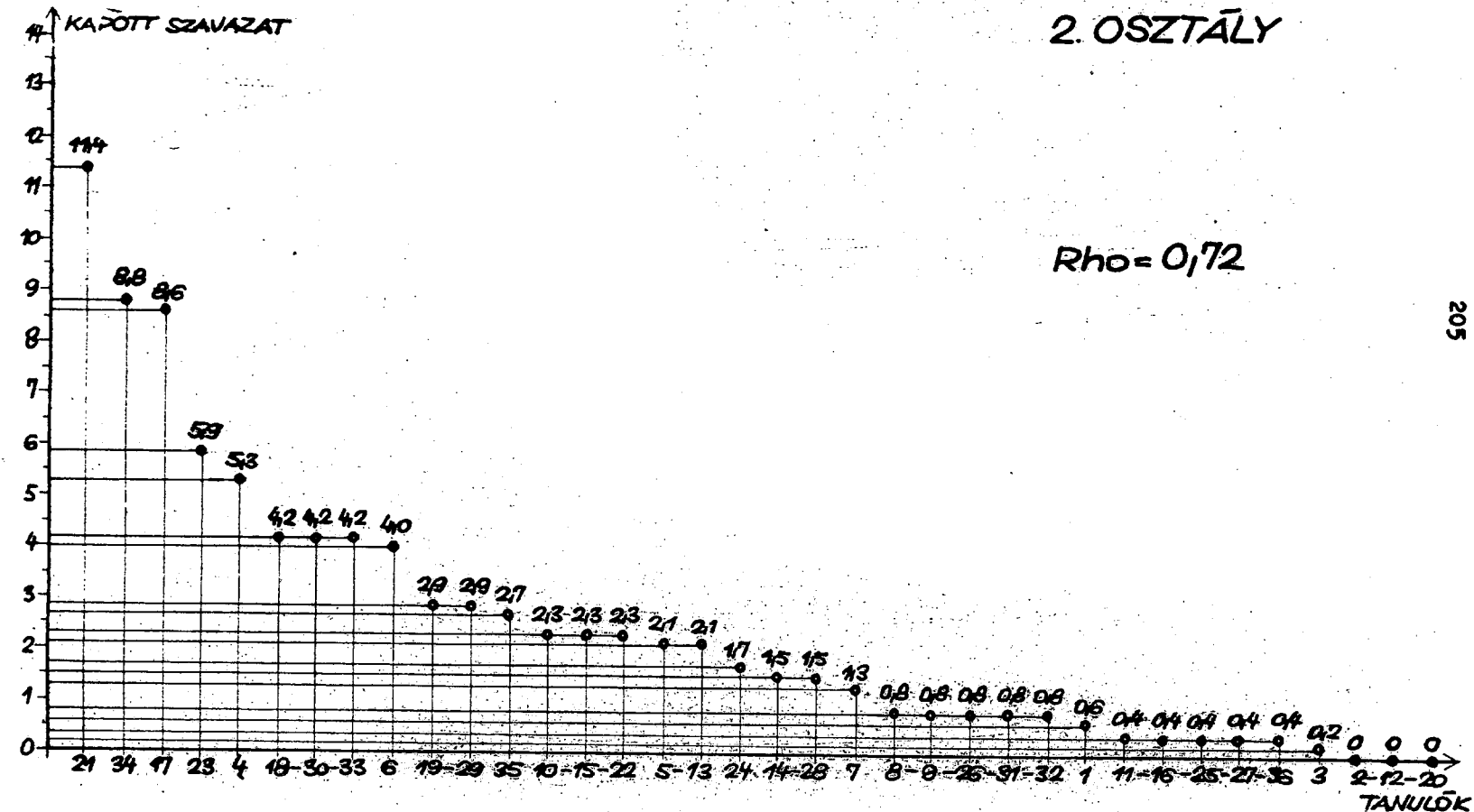
Az értékválasztás /5 kritérium összevont adatai alapján/ irányai eléggé differenciáltan jelentkeznek a tanulók szociometriai státuszának alakulásában /16.sz. ábra/. Legkedvezőbb helyzetű a 21-es tanuló, akit iskolai KISZ-titkárrá választottak, de mégis meg tudta őrizni presztizsét az osztályban is. A kedvező helyzetűek /9 tanuló/ között találjuk az alap-szervezeti KISZ vezetőség tagjait. Feltűnő, hogy a titkár /13/ a középmezőnyben foglal helyet. Ennek oka az, hogy "vezetési stílusa" gyakran az utasítás volt, amely jelentősen csökkentette korábbi népszerűségét. A népszerűségi rangsor trendvonala meredek lejtés után szakaszosan csökken. Megállapítható, hogy a rangsor végén most is azok a tanulók találhatók, akik múlt év óta nem tudtak változtatni pozíciójukon. Osztályszinten a pozíciók rangkorrelációs együttható-

16. sz. ábra

SZOCIOMETRIKUS HELYZET 2. OSZTÁLY

$Rho = 0,72$

205

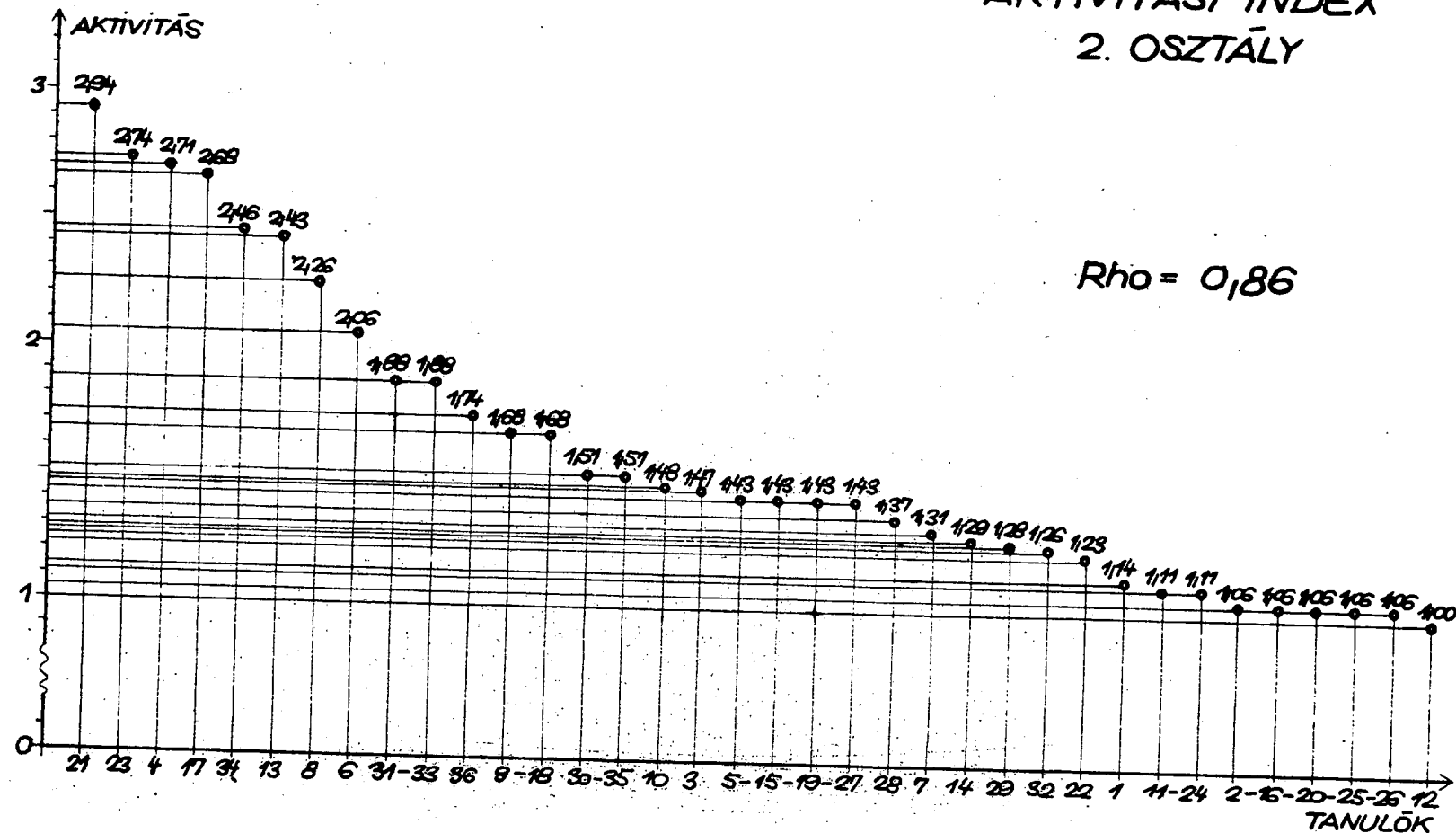


17. sz. ábra

AKTIVITÁSI INDEX 2. OSZTÁLY

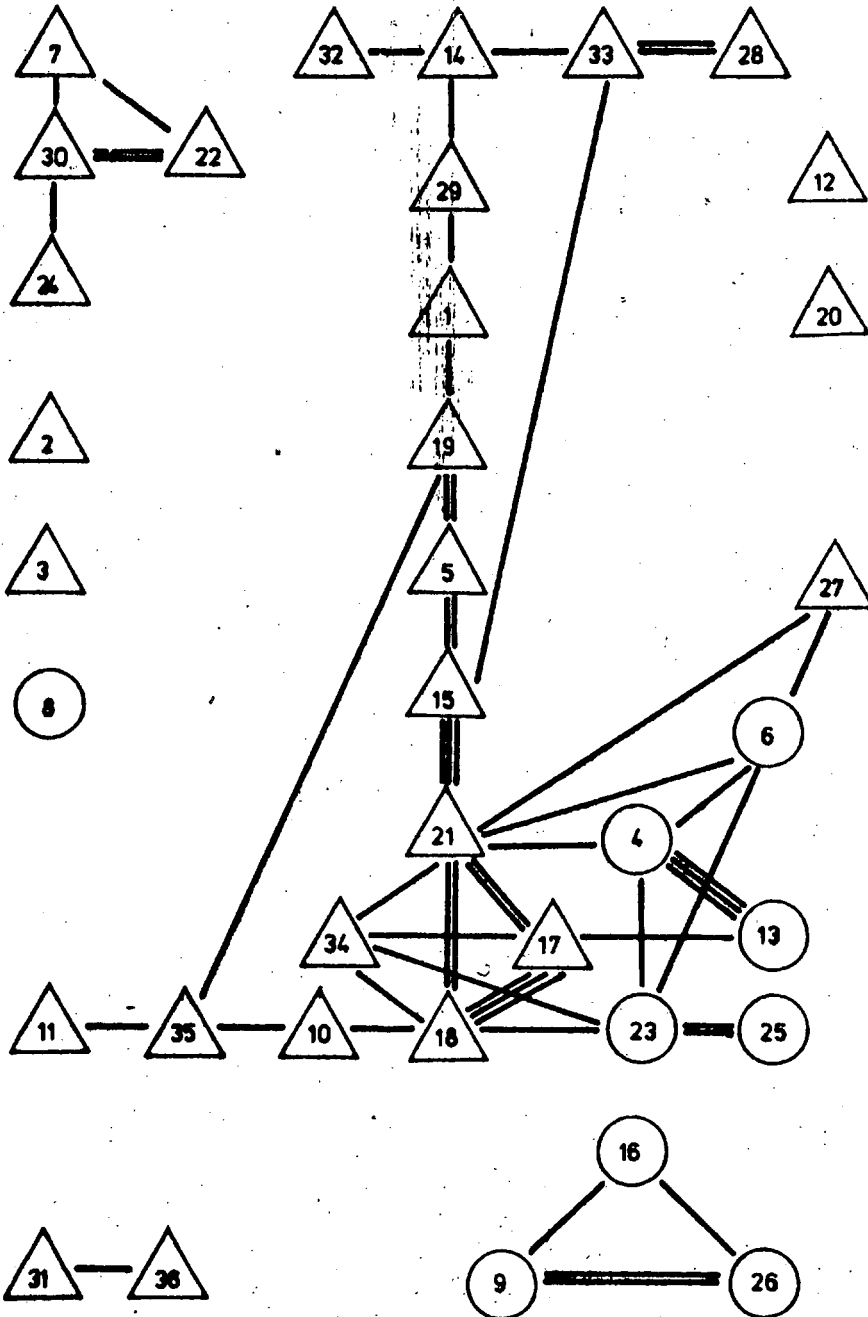
$Rho = 0,86$

206



.....sz. ábra

A MÁSODIK OSZTÁLY KÖLCSÖNÖSSÉGI VÁZLATA



ja 0,72, ami átlagos értéket képvisel.

Az aktivitási index /17.sz. ábra/ trendvonalának felső harmadában a legaktívabb tanulók helyezkednek el. Az élen a 21-es és 23-as /az iskolai KISZ vezetőség tagjai/ tanuló található s követik őket az alapszervezeti vezetőség tagjai /4, 34, 13, 18/. Eléggé széles az aktivitát támogató réteg sávja, de az is kitűnik, hogy mintegy 9-10 tanuló eléggé alacsony aktivitást fejt ki az osztály társas-közösségi életében.

Az összevont mutatók alapján szerkesztett kölcsönösségi vázlat /18.sz. ábra/ a személyközi kapcsolatrendszer jelentős átstrukturálódását tükrözi. A centrumot a 21-es, a 17-es, a 18-as és a 34-es tanuló által alkotott s több irányban nyitott négyszög képviseli, amely vonzáskörében tartja az osztály kétharmadát. Ebben a szerkezetben stabilan tartja helyét a leányalakzat, amelyet a 4-es és 13-as tanuló háromszoros kölcsönös kötődése tart össze. A tömbön kívül megjelentek a mikroalakzatok is: a tavalyi páros /31-36/ ebben az évben is elszigetelődik, de létrejött egy leány háromszög is /9-26-16/. Elkülönült egy fiucsoport is /7-30-24-22/, amelynek jelenlétét oppozíciós magatartása is jelezte. A tavalyihoz képest 7-ről 5-re csökkent a kölcsönös kapcsolat nélküli, elszigetelt tanulók száma.

A szociometriai mutatók minden területen /egy kivételtől, a csoportléggör funkcióoldalától eltekintve/ fejlődést jeleznek: kölcsönösségi index 86, sűrűségi index 1,4, kohéziós index 10, viszonzott kapcsolatok mutatója 58, csoportléggör mutatója a rokonszerző oldalon 2,4, a funkció olda-

lon: 5,3 /6,1 volt/. Az osztály erősen teljesítmény orientált csoport s jól helytáll a tanulásban, bár az átlageredmény némileg csökkent /4,03/.

Harmadik osztályban a tanév elején megtorpant a másodév második felében tapasztalt felléle ivelés az osztálymunkában. Az előző tanévben megválasztott KISZ alapszervezeti vezetőség egyes tagjai elvesztették lendületüket, "kifogytak" az ötletekből s így a tartalék aktíva is nehezen volt mozgósítható a közös feladatokra. Novemberben került sor a választásra, melynek eredményeként egy lendületes vezetőség /34, 4, 6, 10, 32/, köztük ezuttal is két leánytanulóval, vette át a közösségi élet irányítását. Az osztály egységesülő arculatát jelezte az, hogy most már egy tanuló kivételével /aki nem akart belépni az ifjusági szervezetbe/ hosszas viták után mindenkit felvettek a KISZ-be. A társadalmi politikai érdeklődés fokozódását mutatta az, hogy tartalmas programmal rendszeresen működtek a politikai vitakörök. Ennek látogatottsága általában 75 %-os volt s igen eredményesen működött. Jól fungált a fiújság, amely hamarosan a kialakuló közösségi élet eleven, érdeklődést keltő fóruma lett. A tanulók megszervezték a tanulmányi munkában egymás segítségét, ami különösen a tanulmányi versenyekre való közös felkészülésben és a napi feladatokon tulmutató érdekesebb tevékenységben /matematikai, fizikai problémamegoldás/ nyilvánult meg. Megfigyelhető volt az, hogy a tanulók sokkal több kollektív programot szerveztek, mint korábban /saját szerzeményekből klubdelutánokat, sakk-versenyeket, kerékpár-turákat, kirándulásokat, színház és tárlatlátogatásokat stb./

s keresték a tartalmas együttlét alkalmait.

Egyik munkatársunk Keményné Gyimes /1978/ egy vizsgálat során ezt az osztályt is bevonta a felmérésbe. A közösségi élményforrások között a tanulók a következő tényezőket emelték ki: osztálykirándulások /31,7 %/, társadalmi munka /20,7 %/, klubdélután /17,1 %/, iskolai szintű osztályfeladat teljesítése /12,1 %/, sportélmények /7,3 %/, tanulmányi tevékenység /4,9 %/, politikai vitakör /3,7 %/, diákcsínyek /2,4 %/.

A tematikus dolgozatok elemzéséből nyert gyakorisági mutatók több vonatkozásban tanulságos tendenciákat jeleznek. Mindenek előtt felhívják a figyelmet arra, hogy tanulóink mindennapos tapasztalatában a közösségi vonzatu élményforrások leginkább az osztálykirándulásokhoz, a társadalmi munkához, a klubtevékenységhez s kulturális rendezvényekhez, az iskolai szintű közösségi feladatok teljesítéséhez és a sportoláshoz kötődnek. E két utóbbi élményforrás csak ebben az osztályban fordul elő ilyen magas gyakorisággal. Vizsgált tanulócsoportunk fejlődésében kedvező tendenciaként értékeljük azt, valamennyi osztály közül ezek a tanulók említették ilyen jelentős közösségi élményforrásként az osztálykereteken túllépő iskolai feladatok teljesítésében való részvételt. Feltűnő az, hogy ebben jó tanulmányi teljesítményű osztályban eléggé alacsony a tanulók közösségi értékvonzata. Ennek oka lehet az, hogy az osztályban viszonylag sok kiváló intellektuális képességekkel rendelkező tanulót találunk, akik egyéni módon, alkotóan keresik a problémamegoldásokat /főleg a tagozatos jellegnek megfelelő alaptárgyak tanulásaiban/ s elsősorban csak a hasonló

kvalitásu társakkal tudnak együttműködni, bár többségük szívesen segít másoknak is. Általánosan visszatérő probléma, hogy a tanulás az egyéni teljesítményen alapul s a csoportban, osztálykeretben végzett tanulmányi tevékenység közösségi élményt adó hatása nem kielégítő.

A tanulók közötti érintkezés egyéb szféráiban /minden bizonnyal annak a fejlődéslélektani sajátosságnak eredményeként is, hogy a korai ifjúkorban egyre inkább tudatosul a fejlődő személyiségben az emberi kapcsolatok értékjellege/ az együttműködés fokozódását és további tartalmi gazdagodását tapasztaljuk. Vizsgálati osztályunkban a harmadik tanulmányi év folyamán is jelentkeznek az értékrend kedvező változásának különböző mutatói.

A szociometriai adatok elemzése alapján megállapítható, hogy az előző évihez viszonyítva lényegesen átstrukturálódik s ugyanakkor integrálódik is a társválasztási értékorientáció. A barátválasztásnál a kölcsönösségi koefficiens 58,3 %. Az indoklások legnagyobb gyakorisággal a következő emberi értékekre összpontosulnak: a/ közös érdeklődés 76,1 %, b/ megértés 61,1 %, c/ korábbi ismeretség 61,1 %, d/ segítőkészség 55,5 %, e/ jó vitakészség 50,5 %. A tanulópartnernél a kölcsönösségi koefficiens 22,2 %. Az értékválasztás rangsora: a/ jó tanuló 91,6 %, b/ segítőkész 75,0 %, c/ szorgalmas 30,5 %, d/ jól magyaráz 25,0 %, e/ logikus gondolkodású 22,2 %. A munkabrigád kritériumnál a kölcsönösségi koefficiens 27,7 %. Leginkább preferált emberi értékek: a/ munkaszerető 86,1 %, b/ szorgalmas 83,3 %, c/ segítőkész 53,3 %, d/ erős fizikumú 46,1 %, e/ fegyelme-

zett 30,5 %. A jó közösségi ember kritériumnál a kölcsönösségi koefficiens viszonylag alacsony /13,8 %/, ami funkció kérdésnél általában gyakori. Ugyanakkor itt összpontosulnak magas gyakorisági mutatóval a tanulócsoporthoz domináns értékei: a/ segítőkész 94,4 %, b/ az osztály érdekeit képviseli 92,6 %, c/ kezdeményező, aktív 86,6 %, d/ jó szervező 86,6 %, e/ példamutató a munkában 75,0 %.

Az osztályszerkezet az egyéni szociometriai státuszok függvényében /19.sz. ábra/ a kiugróan magas arányban vezető KISZ titkár /34/, a két iskolai szintű vezető /21, 23/ és a két leány vezetőségi tag /4, 6/ után viszonylag kiegyenlített trendvonalat jelez. A viszonylagos rétegstabilitás mellett megfigyelhető a középrétegből az élcsoporthoz való felzárkózás tendenciája. Az alacsony státuszban a múlt évben regisztrált helyzethez viszonyítva alig van változás. Az aktivitási index /20.sz. ábra/ is egyfajta kiegyenlítődési tendenciát jelez / $Rho = 0,84$ /. A középrétegből többen megközelítik a legaktívabbak csoportját.

Az osztály tanulóinak személyközi viszonyrendszerét ábrázoló kölcsönösségi vázlat /21.sz. ábra/ egységesülő társas alakzat képét mutatja. Centrumban találjuk a KISZ titkárt /34/ a kedvező pozícióban körülötte helyezkednek el a vezetőség többi tagjai. Feltűnő, hogy a leányok közül csak négyen integrálódnak a nagy alakzatba és hárman /9, 16, 26/ elkülönülnek. Probléma az, hogy öt tanuló /két leány: 8,13 és három fiú: 2, 3, 14/ továbbra sem tudott szert tenni viszonzott kapcsolatra. Az összesített szociometriai mutatók elég magas értékeket jeleznek: a kölcsönös-

ségi index 86, a sűrűségi index 1,4, a kohéziós index 10, a viszonzott kapcsolatok mutatója 61, a csoportlégkör mutatója a rokonszenvi oldalon 2,1, a funkció oldalon 5,0.

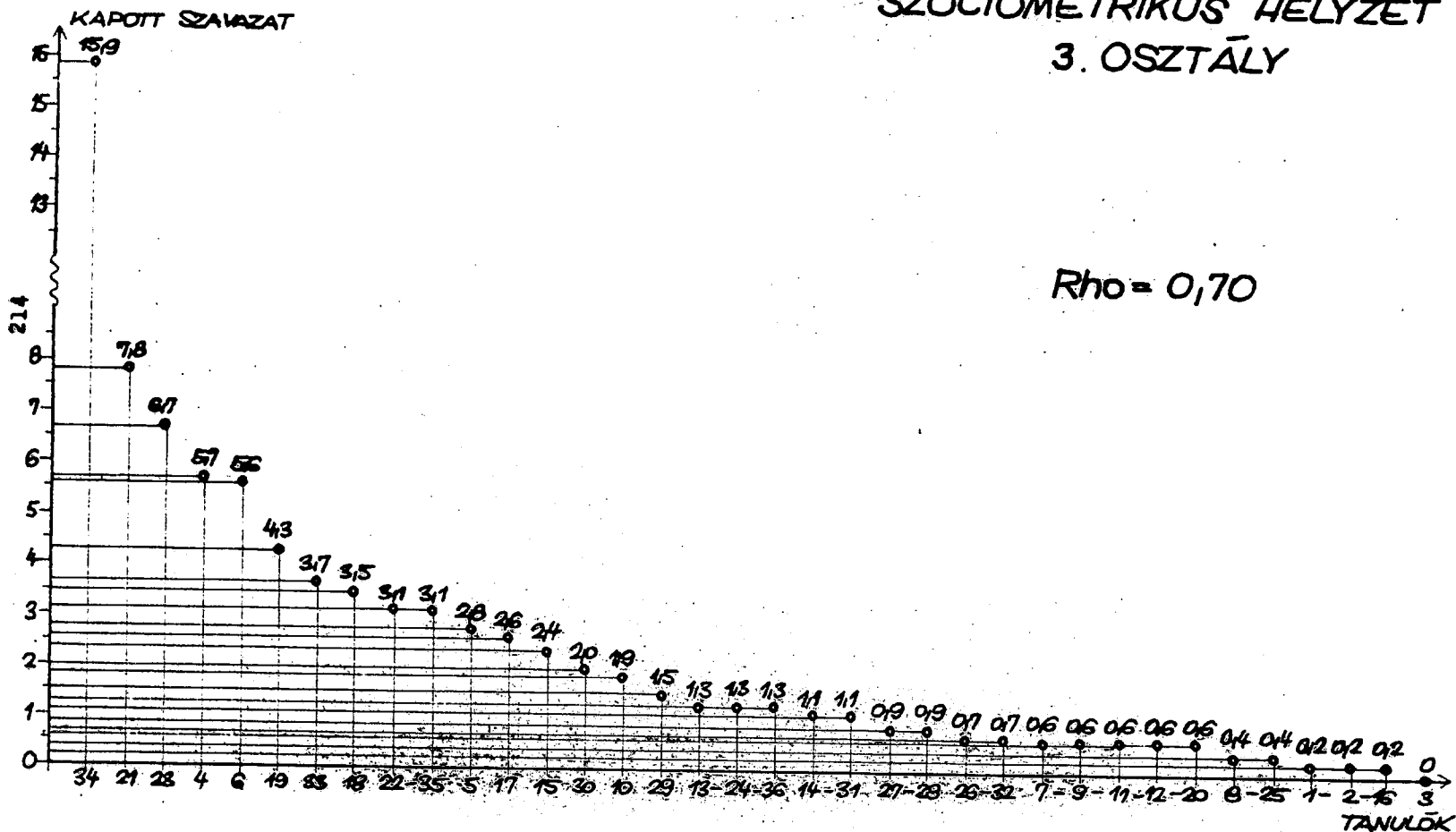
Adataink elemzése alapján arra lehet következtetni, hogy az értékrend egységesülése, a közös célok által vezérelt tevékenységben megszilárduló személyközi kapcsolatok s a korábban rivalizáló csoportosulások megszűnése kedvező pszichológiai feltételeket teremtett a csoportfejlődés elért eredményeinek stabilizálódásához. Mindezek figyelembevételével úgy tűnik, hogy a harmadik év jelentette a fordulópontot a tanulócsoporthoz közösségi fejlődésének folyamatában.

E megállapításunkat megerősíti az a tapasztalat is, hogy a fejlődőképes osztályközösség a harmadik osztályos időszakból a negyedik tanulmányi évbe "át tudta menteni" szervezettségét és munkalendületét. Ezuttal nem ismétlődtek meg a korábbi években felbukkanó hullámvölgyek. Ebben a bizonyára jelentős szerepe volt annak, hogy a vezető aktíva a tanév kezdetétől hozzáértően tudta irányítani a közös munkát. A KISZ alapszervezet vezetősége /előző évi jó munkája elismeréseként/ ismételten bizalmat kapott az esedékes választások alkalmával. Csupán egy poszton volt változás /a 33-as tanuló helyett a 35-öst választották meg/.

Pszichológiailag kétségtelenül hatással volt a tanulóknak a gimnáziumi tanulmányok közelgő befejezése, az érettségire s az egyetemi, főiskolai felvételekre való felkészülés, a továbbtanulásra, illetőleg a választott pályára irányuló koncentráció. E problémák előtérbe kerülésével átalakult a

SZOCIOMETRIKUS HELYZET 3. OSZTÁLY

$Rho = 0,70$

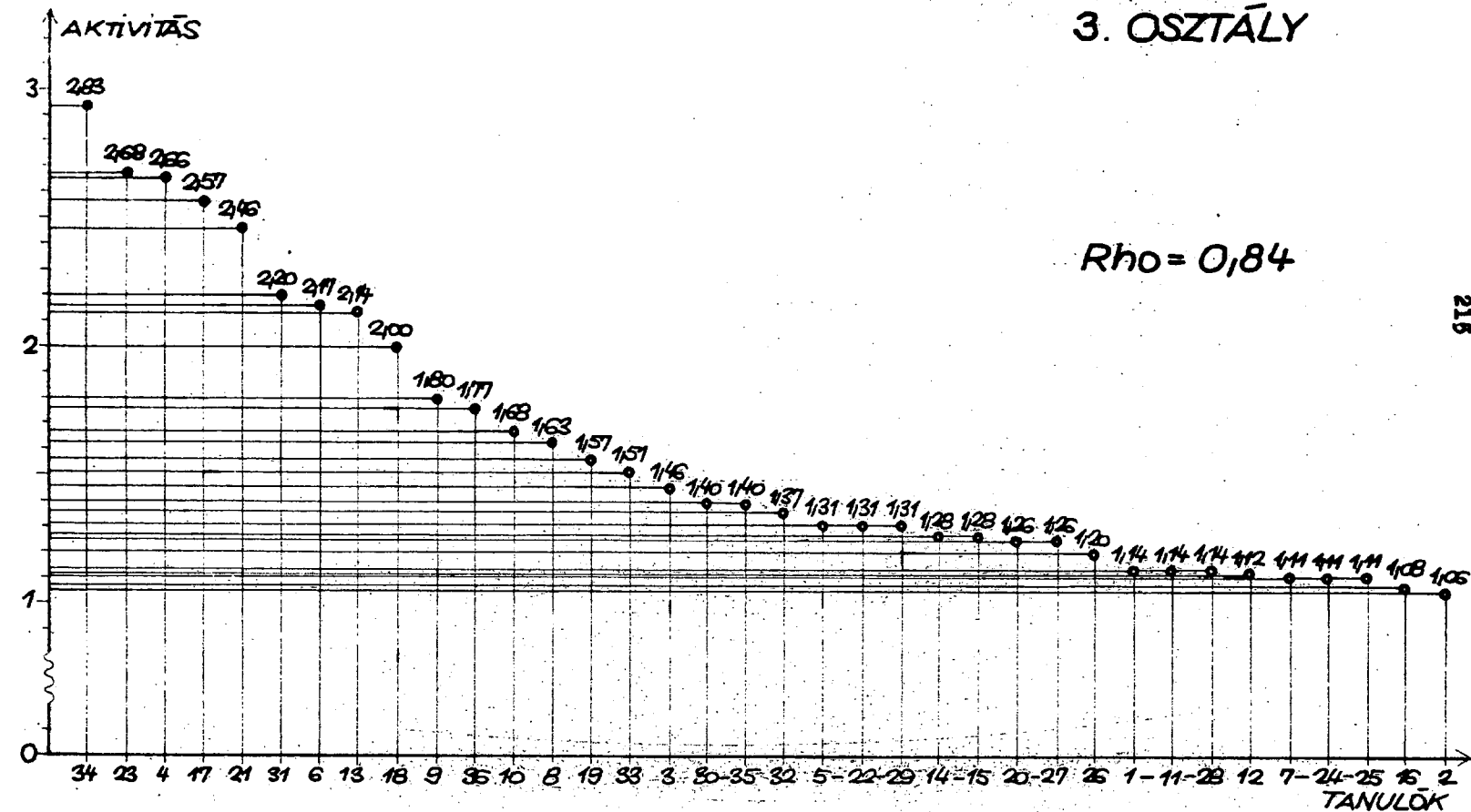


20. sz. ábra

AKTIVITÁSI INDEX 3. OSZTÁLY

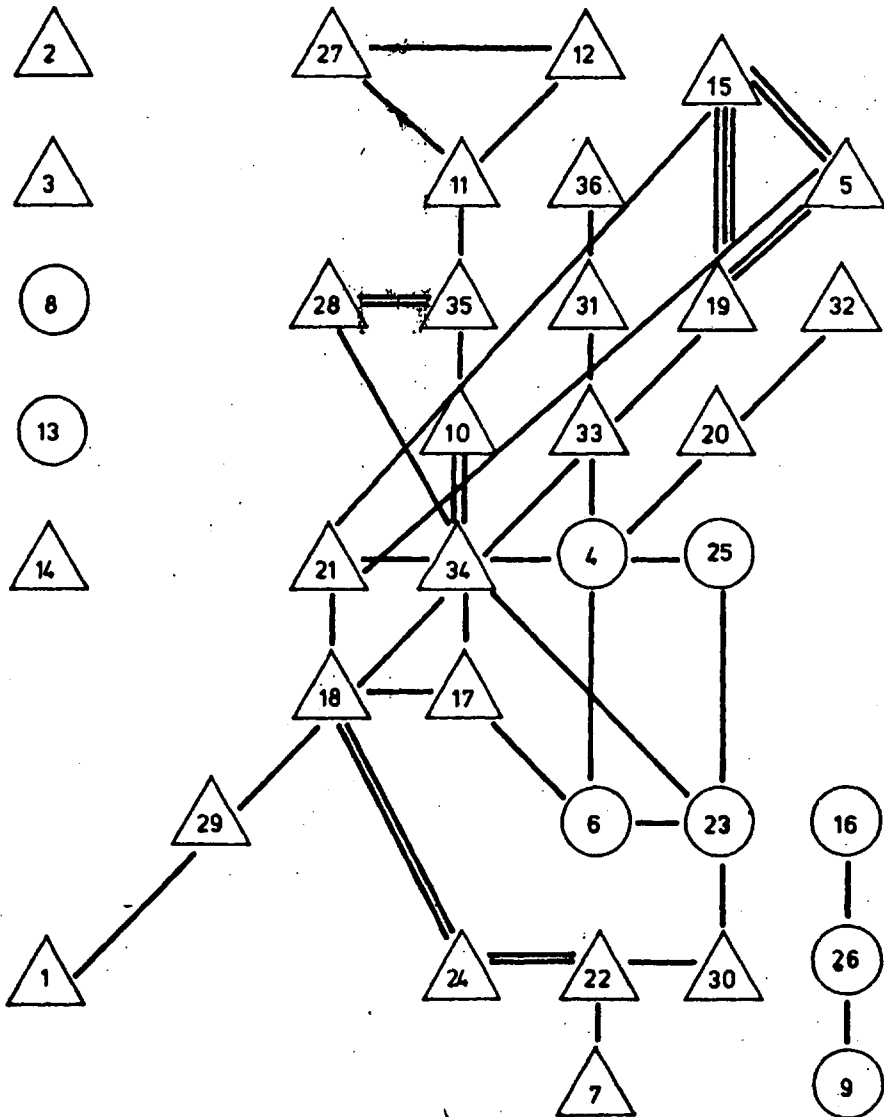
$Rho = 0,84$

215



..21....sz. ábra

A HARMADIK OSZTÁLY KÖLCSÖNÖSSÉGI VÁZLATA



közösségi tevékenység tartalma is. Megfigyelhető volt, hogy ebben a dominálónan "teljesítmény-orientált" osztályban tovább növekedett a tanulók presztízse. Néhány "lezserségre" hajlamos tanulótól eltekintve az osztály döntő többsége komolyan dolgozott tevékenyen vett részt az osztályközösség munkájában.

Az értékrend megszilárdulásának egyik szembeötlő jele volt az, hogy előtérbe került az együvértartozás tudata s ennek szellemében történő cselekvés. Fokozódott a segítőkészség, az egymás iránti felelősség és a bizalom. Erősödtek a baráti kapcsolatok. A tanulók az iskolában és az iskolán kívül sokkal többet voltak együtt, mint bármikor a korábbi évek folyamán. Az osztályfőnök feljegyzései szerint a tanulók egyre gyakrabban mondogatták azt, hogy: "Nekünk még egy évet kellene letölteni együtt a gimnáziumban és akkor egészen jó közösség lennénk."

A tanulói közvélemény által hangoztatott megállapítás realitását vizsgálati adataink is igazolják.

A szociometriai adatok elemzése megerősítette azt, hogy fejlődött és erősödött a csoport kohéziója. A barátválasztásnál a kölcsönösségi koefficiens 73,5 %-os értéket mutatott, a legmagasabbat valamennyi korábbi vizsgálatnál. A tanulási kritériumnál is jelentős előrelépést tapasztalunk. A kölcsönösségi koefficiens 35,2 % /III. osztályban 22,2 % volt/. A munka-kritériumnál a kölcsönösségi koefficiens 30,5 %, amely szintén magasabb minden korábbi évben kapott mutatónál.

Az egyéni szociometriai státusok trendvonala /22.sz. áb-

ra/ a kiemelkedően népszerű tanulók rétegét követően kiegyenlített. Az alacsonyabb státusú tanulók pontértéke is magasabb az előző évinél. Az aktivitási index /23.sz. ábra/ esetében sem tapasztalunk meredek lejtést. Az egyéni értékek itt is magasabbak, mint harmadik osztályban. A személyközi kapcsolatok hálózata /24.sz. ábra/ tömörebbé vált. Az átstrukturálódás erős kölcsönös kötődéseket jelez. Egy háromszög és két párkapcsolat elkülönül, de öröndetes, hogy az utolsó évben már csak egy tanuló /2/ maradt magányos.

A szociometriai mutatók négy területen mutják felül a korábbi évek értékeit: kölcsönösségi index 97, sűrűségi index 1,5, kohéziós index 1,1, viszonyított kapcsolatok mutatója 65. Átlagos a csoportlégkör mutatója: a rokonszenvi oldalon 2,4, és a funkció oldalon 4,4.

Mindezek a tendenciák arra engednek következtetni, hogy a tanulócsopórt közösséggé fejlődésének folyamata elválaszthatatlanul összefügg az értékorientációk kialakulásával és stabilizálódásával, az értékorientációs azonosság dominanciájával, amely szabályozza a tanulók személyközi viszonyrendszerét, az egyéni és közösségi érdek összehangolásának gyakorlatát.

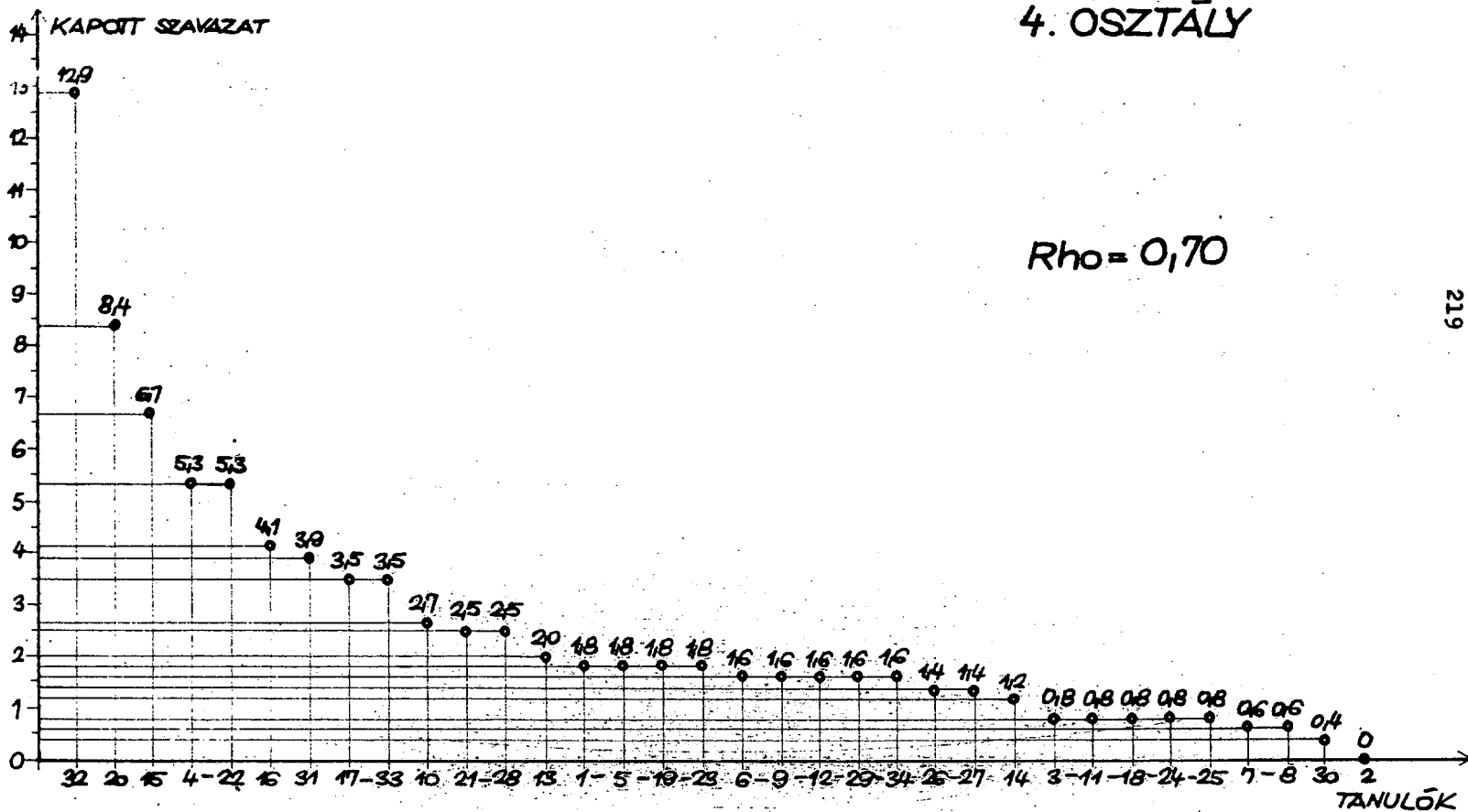
+ +
+

A csoportfejlődés értékorientációs tényezőinek vizsgálata alapján az alábbi következtetéseket vonhatjuk le.

a/ A csoportfejlődés kezdeti szakasza egybeesik a középiskola követelményeinek és normáihoz való igazodás, az új

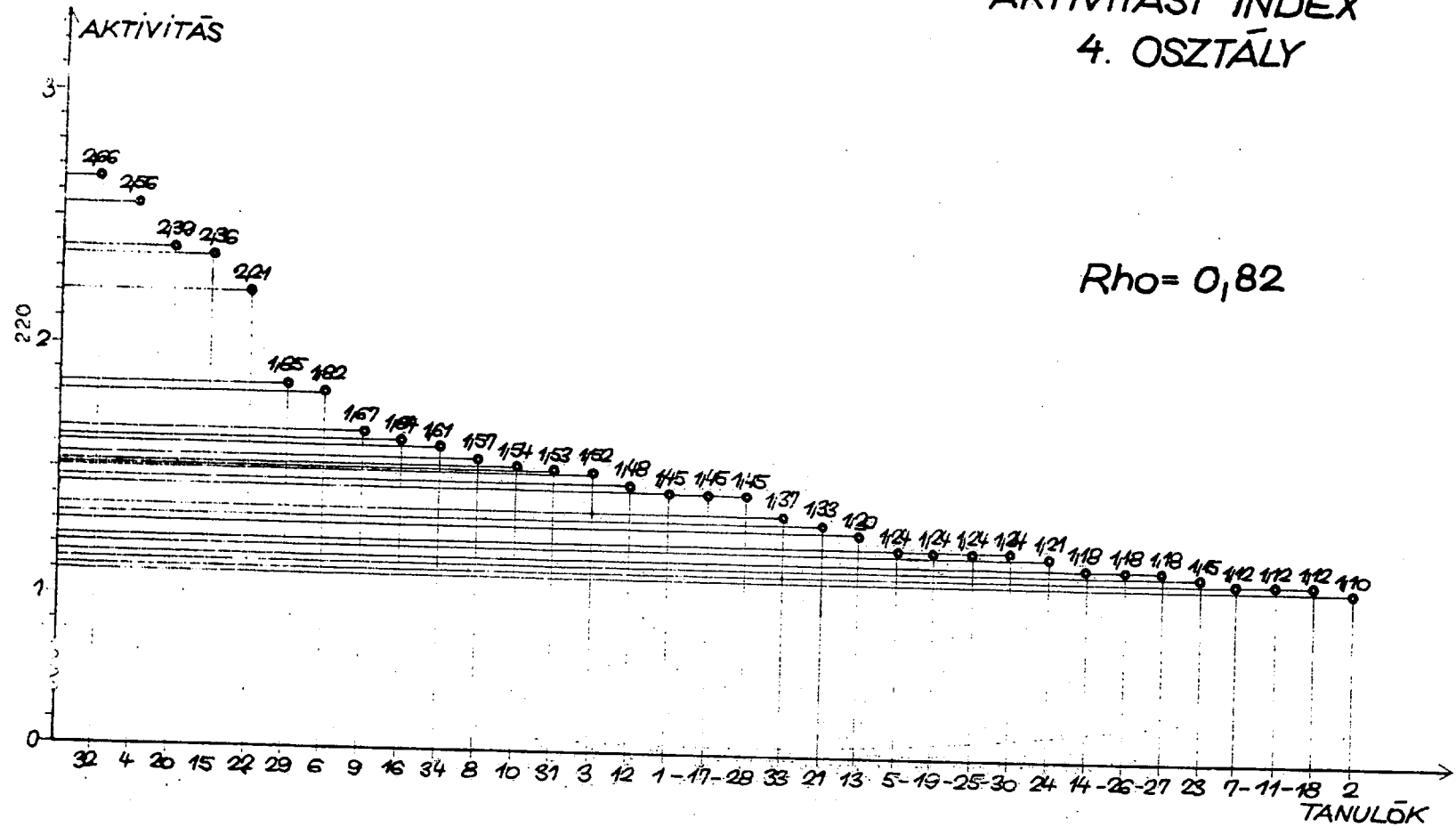
22. sz. ábra

SZOCIOMETRIKUS HELYZET 4. OSZTÁLY



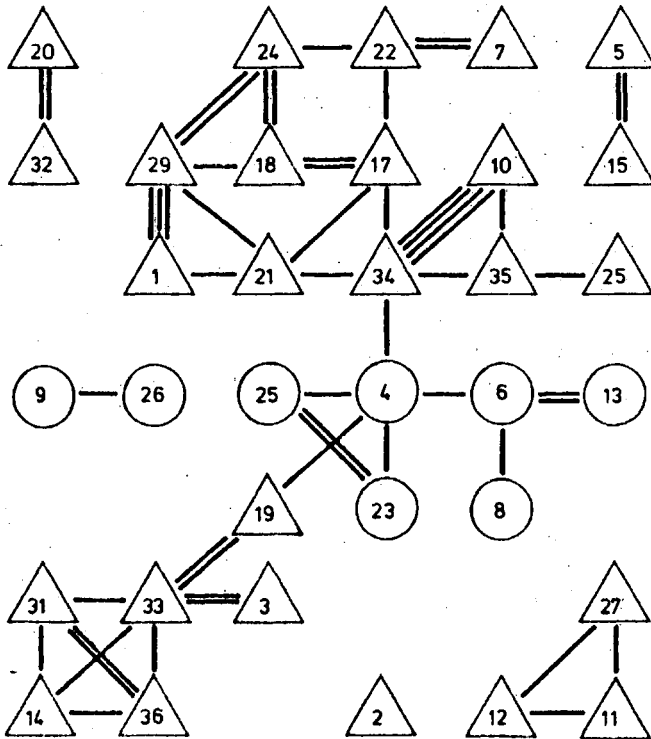
AKTIVITÁSI INDEX 4. OSZTÁLY

$Rho = 0,82$



24. sz. ábra

A NEGYEDIK OSZTÁLY KÖLCSÖNÖSSÉGI VÁZLATA



társas környezetbe való beilleszkedés igényével. A társas mező tagolatlan s a tanulói együttes ekkor még a "halmazszerű" állapot ismérveit tükrözi. Az együttlét első napjaitól kezdve jelentkezik a kibontakozó közös tevékenység és a szociogén szükségletek által motivált primér társas tájékozódási orientáció s az egymás megismerésére való törekvés. A személyközi érintkezésben a közvetlen személyes és dologi kontaktusok dominálnak. A szociális érintkezés vonzalmi hálóinak körvonalai s a kezdeti személyközi kötődések többnyire még labilis alapformái a "hasonlósági paradigma" nagyfoku értelmező erejének érvényesülését mutatják. Megfigyelhető a szoció-ökonómiai státus rétegtképző szerepe. Az egyénileg változó, s gyakran ellentétes előjelű társválasztási és értékelési minták /divergáló értékorientációk/ szelektív módon megszűrlik az osztályban foglalt érintkezési mezőt s kiosztják "társas valenciákat". A kezdeti szerep-differenciálódás feszültségekkel telített, átmeneti vagy tartósabb konfliktusokhoz vezethet. A gyakran változó s többszörösen átrendeződő személyközi kapcsolódási sémák fokozatosan stabilizálódnak s különböző többnyire zárt vagy csak alkalmilag érintkező referencia csoportok formájában intézményesülnek. E mikroalakzatok kialakulása a társas mező elsődleges strukturálódását eredményezi.

b/ A következő fejlődési szakasz, amely átmenetet képez az elsődlegesen strukturált és a közösségi ismérvek szerint definiálható fejlett osztálykollektiva között, a választott vezetők, a magas presztizzsel rendelkező aktív megjelenésével kezdődik /az ifjúsági szervezet megalakulása, az aktivahálózat kiépülése s tevékenységi szférájának kiszéle-

sedése/. Az önkormányzás funkcióját mindinkább sikeresen betöltő aktív vonzaskörében egyre szélesebb rétegek kapcsolódnak be az egyének számára jelentős és az osztály alapvető érdekeit kifejező társadalmilag értékes feladatok közös megoldásába. A közös célok által vezérelt együttes tevékenység fokozza az együttműködési készséget, fejleszti a "mi-tudatot", az összetartást. A referencia csoportok zártsága feloldódik. Az informális mikroalakzatok tömbösödése válik dominálóvá. A személyközi viszonyokat egyre inkább a kialakuló közvélemény által elfogadott közösségi vonzatu értékorientációk szabályozzák.

c/ E pszichológiai feltételek készítik elő a tanulócsoporthoz fejlődésének dominánsan értéktartalommal telített közösségi szakaszát, a kollektivistá önmeghatározás, önszabályozás kialakulását. A minőségi változások fő iránya a tanulócsoporthoz egészét átfogó együttes tevékenységi rendszer /tanulás, társadalmi munka, öntevékeny kulturális és szabadidős programok stb./ szférájának kiszélesedésében, tartalmi gazdagodásában és eredményességének fokozódásában jelentkezik. A jól szervezett és a személyiség önmegvalósítását segítő csoporttevékenység megszilárdítja a közösségi irányultságú "felelős függőségek" rendszerét, amelyben magasfokú társas hatékonyság érvényesül /az egyéni és a közösségi érdekek összehangolása/. A személyközi viszonyokat a többség által elfogadott közös célok, feladatok, erkölcsi ítéletek, értékorientációk szabályozzák. A megerősített közösségi értékorientációk fokozzák a társadalmi aktivitást, az öntevékeny feladatvállalást, a kölcsönös segítő-készséget, fejlesztik a közvéleményt, egyensúlyban tartják

a pszichés klimát és megszilárdítják a közösségi kohéziót.

d/ A csoportfejlődés folyamatainak longitudinális vizsgálatunkban feltárt három szakasza között nem lehet kategorikus határvonalat vonni. Csupán a főbb tartalmi jellemzők alapján felvázolható fejlődési tendenciák regisztrálására vállalkozhatunk. Minden tanulócsoportnak megvan a maga kiindulási helyzetéhez viszonyítható fejlődési vonala, amely nemcsak a tanulói összetételnek, hanem a pedagógiai irányítás tudatosságának, pszichológiai megalapozottságának is függvénye.

VI. ÖSSZEFASSZÁS

Monográfikus munkánkban arra a feladatra vállalkoztunk, hogy rendszerbe foglaltan feldolgozzuk azokat a vizsgálati eredményeket, amelyeket az utóbbi években folytatott kutatásaink során a középiskolai tanulók értékorientációjának pedagógiai pszichológiai tanulmányozása során nyertünk. Témaválasztásunkat a napirenden levő iskola-reform munkálatok, közelebbről a nevelés hatékonyságának javítását célzó pszichológiai törekvések motiválták.

Kezdettől fogva számotvetettünk azzal, hogy a téma meglehetősen összetett /ez a munkálatok menetében többszörösen beigazolódott a gyakorlatban is/, viszonylag kevés pszichológiai szakirodalmi előzménnyel rendelkező s kibontakozóban lévő új kutatási területet képvisel. Ezért mindenek előtt feladatunknak tekintettük az értékorientáció értelmezésének rövid problémátörténeti elemzését. Ennek tanulságaként megfogalmazott munkahipotézisünk /noha nem tekintjük lezártnak s készséggel elismerjük, hogy lehetnek vitatható elemei/ megítélésünk szerint alkalmasnak bizonyult arra, hogy megszabja munkánk elméleti kereteit s ebben a gondolatrendszerben összefogja a vizsgálatokban felgyűlt eredményeink lényegét.

A téma tartalmi elhatárolásánál az volt az elgondolá-

sunk, hogy az értékorientációt három egymással szorosan összefüggő szférában tanulmányozzuk: a kognitív működésben mint értékválasztást, a tevékenység preferenciájának összefüggésében és a csoportfejlődés pszichológiai tényezőjeként. Ennek megfelelően három tematikusan szervesen kapcsolódó vizsgálat sor tényfeltáró adatait dolgoztuk fel és értelmeztük. Mivel az egyes fejezetek végén levontuk a konkrét anyagból adódó összegző következtetéseket ezuttal csak azt tekintjük feladatunknak, hogy befejezésként röviden megválaszoljuk kiinduló munkahipotéziseink kérdésfeltevéseit.

Vizsgálatunk igazolta azt a feltevésünket, hogy a középiskolai tanulók értékorientációjának szerkezetében dominálnak a társadalmilag preferált értékek. A mondásválasztásban tükröződő értékítéletek alapján kimutattuk azt, hogy a tanulók értékorientációja az alapvető szocialista értékek körül koncentrálódik és differenciálódik. Ilyen érték kategóriák mint a család, a barátság, a munka, a tanulás, a közösség nagy vonzerővel rendelkeznek, kölcsönhatást mutatnak és eléggé szilárdan beépülnek tanulóink értékorientációs rendszerébe. Ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy vannak gyengébb vonzerejű érték kategóriák /becsület, életértékek, szerelem, önértékelés/, amelyek a vizsgált fiatalok értéktudatának és értéktapasztalatának ütközőpontjába kerülnek s ambiválens érték választást eredményeznek.

Ezzel összefüggésben feltételeztük azt is, hogy tanulóinknál az érték választás főbb irányai a tanulmányi évek előrehaladásával növekvő arányban a vezető társadalmi érté-

kekre összpontosulnak és differenciálódnak. E feltevésünket a vizsgálat eredményei nem erősítették meg. Az érték-választás fejlődési vonala ugyanis nem lineárisan halad, hanem dinamikus változásokat tükröz, amely magában foglalja az előrehaladást, a stagnálást és esetenként a visszaesést is. Egyes értékkategóriák preferáltsági szintje hullámzó mozgást jelez /közösség, becsület, szerelem/. Az önértékelés értékkategóriája stabilan megmarad az első osztályban regisztrált kedvezőtlen pozíciójában. Az érték-váltás, az értékkategóriák strukturális átrendeződése legszembetűnőbben harmadik osztályban jelentkezik. Vizsgálatunkból kitűnik az, hogy évfolyamonkénti összehasonlításban az első és a második osztály értékorientációi között jelentkezik legszorosabb összefüggés mind a pozitív, mind a negatív dimenzióban. A pozitív választásban tapasztalható értékorientációs egyezés heterogén jellegű, viszont az elutasításban valamennyi évfolyam összehasonlításában magasfoku az összefüggés. A negatív értékorientációs azonosulás tendenciaszerű jelentkezése e probléma további vizsgálatát teszi szükségessé.

A tevékenység preferencia vizsgálatánál abból a feltevésből indultunk ki, hogy a tanulók által előnyben részesített tevékenységben kialakuló együttműködés és szelektív társas kölcsönhatás tartalma összefügg az értékorientáció működésének hatékonyságával. Adataink elemzése alapján kimutattuk a társválasztási szituáció és valamely konkrét tevékenységi terület jelentőségének megítélésében jelentkező véleményegyezés az értékorientációs irányultság egyik jel-

lemző mutatója, amely módosítja a tanulók éntudatát s értéktapasztalatát. A tevékenység preferencia értékorientációs összetevői meghatározott szerkezeti tagolódást és dinamikus változást mutatnak. E szerkezeti tagolódás integrációs csomópontja a primérközösség kereteiben szerveződő a tanulók sokoldalú s értéktartalommal telített együttműködését elősegítő KISZ-munka és a fakultatív rendszerű oktatás. Az egyes osztályok közötti összehasonlítás az első és a harmadik évfolyam főbb értékorientációs irányainak egyezését jelzi.

Munkahipotézisünk szerint a csoportfejlődés szakaszos jellegének centrális pszichológiai tényezője az értékorientáció, amely szabályozza a közös tevékenység eredményességét, a személyközi kapcsolatok strukturális differenciálódásának és integrálódásának értékrendjét. Longitudinális vizsgálatunk igazolta feltételezésünket. A fejlődéselvű elemzés alapján bemutattuk azt, hogy a csoportfejlődés kezdeti szakaszára /tagolatlan társas mező, halmaz-szerű alakzat/ jellemző a primér szociális orientáció, melynek folyamatában a közvetlen érintkezésen alapuló dologi kontaktusok dominálnak. A társválasztási és értékelési minták többnyire divergáló értékorientációkat tükröznek, amelyek szabályozó funkciója a társas mező szelektív tagolásában nyilvánul meg. A következő fejlődési szakasz a választott vezetők, a magas presztízzsel rendelkező aktív színrelépésével kezdődik, melynek vonzásköre orientálja a csoport tagjait az egyénileg fontos és a csoport alapvető érdekeit kifejező közös feladatok megoldásában. A személyközi viszonyok egyre in-

kább a közösségi vonzatu értékorientációk szabályozzák. E folyamatok készítik elő a tanulócsoporthoz fejlődésének következő szakaszát, amikor domináló szerephez jut a közösségi értékorientáció /közös célok, feladatok, értéktételek/ és szabályozó funkciója érvényesül az egyéni és csoportérdek összehangolásában, a tevékenység tartalmi gazdagodásában, a kohézió erősítésében a személyközi viszonyok harmónikus alakításában. A csoportfejlődés közösségi szakaszában az értékorientációk tevékenységi közvetítettsége válik meghatározóvá. E fejlődési szakaszok között nincs merev határvonal s mindegyik tanulócsoporthoz /iskolai osztálynak/ a pedagógiai és a pszichológiai feltételektől függő sajátos fejlődési vonala figyelhető meg. A csoport közösséggé fejlődésének folyamata, a csoporttevékenység tartalmi gazdagodása és hatékonyságának növelése szervesen összefügg az értékorientációk fejlesztésével.

Megítélésünk szerint konstatáló, s ugyanakkor a fejlesztés lehetőségeire állandóan reflektáló vizsgálatunk választ adott a kutatási feladatokban megjelölt alapvető kérdésekre. Bár megállapításaink csak a vizsgált mintára érvényesek, véleményünk szerint középiskolásaink értékorientációs irányultsága számos pozitív s a nevelő munka továbbfejlesztése szempontjából is biztató vonással jellemezhető. Ezekre a tendenciákra konkrétan rámutattunk az egyes fejezetek anyagában. .

Ennek kiemelése mellett szükségesnek tartjuk megemlíteni azt, hogy tanulóink értékorientációs arculata nem egyenes és ellentmondásokat, problémákat is jelez. Ezek kö-

zött különösen figyelmet érdemel az önértékelési bizonytalanság, a negatív értékazonosulás tendenciája. A vizsgálatunkban felmerült ezen problémák elmélyültebb elemzése további speciális kutatást igényel.

A téma pedagógiai pszichológiai tanulmányozását nem tekintjük lezártnak. Könyvünkben a kutatás első szakaszának eredményeit foglaltuk össze. E kutatási tapasztalatok lehetővé teszik olyan további vizsgálati program kidolgozását, amely az értékorientáció fejlesztésének kérdéseit állítja előtérbe és a pedagógiai pszichológiai kísérlet eszközeivel fejlesztési modellek kidolgozására is vállalkozik. Megítélésünk szerint ezt sürgetően igényli a permanens megújulás állapotában lévő pedagógiai gyakorlat és szaktudományunk belső fejlődésének logikája.

M E L L É K L E T E K

1.sz. melléklet

MONDÁSGYŰJTEMÉNY

"A" változat

A: Család, otthon

- 01 Ki a fiát szereti, a vesszőt nem kiméli
- 02 Legjobb barátod az édesanyád
- 03 Nem esik az alma messze a fájától
- 04 Béna rajkó is kedves az anyjának
- 05 Távol otthontól - arany szabadság!
- 06 Mindenütt jó, de legjobb otthon

B: Szerelem, nemek közötti viszony

- 07 A szerelem sötét verem
- 08 A szerelmet nem pótolja semmi
- 09 A tisztának minden tiszta
- 10 Az első szerelemre örökre emlékezünk
- 11 Nem mind illik, amit szabad
- 12 Szív a szívnek hirt ad

C: Barátság

- 13 Mindent megérteni annyi, mint mindent megbocsátani
- 14 Embernek ember a legérdekesebb
- 15 Aki téged kővel dob, dobd vissza kenyérrel
- 16 Könnyű sebet ejteni, nehéz gyógyítani
- 17 Mindenki saját magának a legjobb barátja
- 18 Igaz barát hibáiddal együtt szeret

D: Közösség

- 19 Gyűlölöm és kerülöm a tömeget
- 20 Egy mindenkiért, mindenki egyért
- 21 Minden szentnek maga felé hajlik a keze

- 22 Amit nem kívánsz magadnak, ne cselekedd másnak
- 23 Ahol a kenyered, ott a hazád
- 24 Szívet cseréljen az, aki hazát cserél

E: Munka, küzdés

- 25 A munka nem szégyen
- 26 A munka az élet anyja
- 27 Legjobb ostor az abrak
- 28 Könnyebb a kenyérevés, mint a szántás
- 29 Minden számár a maga terhét érzi
- 30 Dolgozni csak pontosan, szépen, ahogy a csillag megy az égen, úgy érdemes

F: Tanulás, tudás

- 31 Minden ember annyit ér, amennyit tud
- 32 A tudás hatalom
- 33 A gondolkodás emeli az embert a természet fölé
- 34 A tett halála az okoskodás
- 35 Embert a tudása mindenütt eltartja
- 36 Boldog, ki megismerheti a dolgok okait

G: Becsületesség, igazságosság

- 37 Minden nagy kapu mellett van egy kis kapu
- 38 A legrövidebb út az egyenes út
- 39 Helyénkelt ravaszság csak módos okosság
- 40 Hazugsággal végigmehetsz a világon, de vissza nem jöhetsz
- 41 Mondd meg az igazat és betörik a fejed
- 42 Ami a szíveden, az legyen a szádon

H: Önértékelés

- 43 Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tuzok
- 44 Követelek tőled, mert tisztellek
- 45 Szemérmes koldusnak üres a tarisznája
- 46 Kinyíló virág nem üt zajt

- 47 A nevetségesség öl
- 48 Ruhád szerint fogadnak, eszed szerint bucsuztatnak

I: Életértékek

- 49 Harc az atyja mindennek
- 50 Békességet a földön minden embernek
- 51 A pénznek nincs szaga
- 52 Nem csak kenyérrel él az ember
- 53 Csak nézni szép, élni rettenetes
- 54 Amíg élek remélek

MONDÁSGYŰJTEMÉNY

"B" változat

A: Család, otthon

- 01 Minden nemzedéknek elég a maga baja
- 02 Az ember jobban hasonlít a korához, mint az édesapjához
- 03 Az öregek bölcsessége - az öregek vigasztalása
- 04 Az önkormányzat nagykorúvá tesz
- 05 Teher a nagy család a boldogulásban
- 06 Az apa a család feje, az anya a szive

B: Szerelem, nemek közötti viszony

- 07 Valódi szerelem nincs szeretkezés nélkül
- 08 Forrást kutat a szerelem
- 09 Asszonykönny hamar szárad
- 10 Lélek vagy te is, asszony
- 11 A szerelem a férfi életében csak epizód
- 12 Ha férfi vagy, légy férfi!

C: Barátság

- 13 Ember embernek farkasa
- 14 Az embert el lehet pusztítani, de nem lehet legyőzni
- 15 Részvét a gyengék erénye

- 16 Az ember egyidős a szenvedésével
- 17 Az udvariasság leplezett közömbösség
- 18 A barátságnak fényes határa van

D: Közösség

- 19 Az emberiségért áldozatot hozni - pusztai illúzió
- 20 Nem hal meg az, aki milliókra költi dus élte kincsét
- 21 Ma nekem, holnap neked
- 22 Csak az önzőnek nincs vigasztalása
- 23 Az erős egyedül a legerősebb
- 24 A társas élet az életerő forrása

E: Munka, küzdés

- 25 Aki nem dolgozik, ne is egyék!
- 26 Göröngyös ut vezet a csillagokig
- 27 Sorsát senki el nem kerülheti
- 28 Szivedben írva sorsod csillaga
- 29 Kit anya szült, mind csalódik végül
- 30 Ember küzdj és bizva bizzál!

F: Tanulás, tudás

- 31 Számár aranylant mellett is számárnótát ordít
- 32 Tudósnak nem parancsol a császár
- 33 A tudás kezdete és vége a kétely
- 34 Alkotni több, mint boldogulni
- 35 Hivatallal jön meg az ész
- 36 A tehetség fele szorgalom

G: Becsületesség, igazságosság

- 37 Legyen igazság, bár vesszen el a világ
- 38 Vétkesek közt cinkos, aki néma
- 39 Órizzük meg mindig legalább a látszatot
- 40 Légy több, mint látszatod!
- 41 A cél szentesíti az eszközt
- 42 Az igaz ember emlékezete sokáig fennmarad

H: Önértékelés

- 43 Félek, félek az örülettől!
- 44 Légy hű magadhoz!
- 45 Csak a hitványak szerények
- 46 Csak a szerénynek nem hoz vágya kint
- 47 A teljeseszü bölcs megalázza magát
- 48 A nemesség kötelez

I: Életértékek

- 49 Szakítsd le minden órának virágát!
- 50 Gondolj nagyot és tedd rá éltedet!
- 51 Arany középut - legbiztosabb ut
- 52 Az élet viharában alakul a jellem
- 53 Az élet célja - az élet maga
- 54 Minden mulandó csak puszta jelkép

2. sz. melléklet

JATE- PszT
77/78/79/80

MVP ADATLAP

változat

Az iskola helye: _____

Az iskola neve: _____

Osztály: _____

A tanuló neve: _____

Sorszám:

N.:

A mondással

EGYÉTERTEK:

1

2

3

4

5

NEM ÉRTEKEGYET:

1

2

3

4

5

3. sz. melléklet

MvP
PROFILLAP

„A” változat

„B” változat



Mondás sorsz.	Értékelés szempontjai																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Besoroló adatok a feldolgozáshoz

1. mondás

2. mondás

3. mondás

4. mondás

5. mondás

6. mondás

7. mondás

8. mondás

9. mondás

10. mondás

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

VIII. IRODALOM

- Abdulhanova-Szlavszkaja K.A., 1980, Gyejatelnoszty i pszichologija licsnosztyi. Izd. Nauka. Moszkva. 334 old.
- Alekszejeva V.G., 1980, Meszto cennosztnüh orientacij v posztrojenyii tyipologii licsnosztyi. Szociologicseszkie isszledoványija. 1.sz. 34-43. old.
- Allport G.W., 1979, Az attitüdök. Az attitüd pszichológiai kutatásának kérdései. Szerk.: Halász László-Hunyady György-Martón L. Magda. Akadémiai Kiadó. Bp. 41-56. old.
- Allport G.W., 1980, A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó. Bp. 599 old.
- Ananyev B.G., 1980, Izbrannüe pszichologicseszkie trudi. Moszkva. Pedagogika. 230 old.
- Aronson E., 1978, A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp. 331 old.
- Aszejev V.G., 1976, Motivacija povegyenyija i formirovanyije licsnosztyi. Izd. Müszlj. Moszkva. 158 old.
- Aszmolov A.G.-Kovalcsuk M.A., 1975. K probleme usztanovki v obsceseji i szocialnoj pszichologii. Voproszú Pszichologii, 4.sz. 11-22.old.
- Asch S.E., 1980, A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására. Csoportlélektan. 2. bővített, átdolgozott kiadás. A válogatást készítette Pataki Ferenc. Gondolat Könyvkiadó. Bp. 210-222. old.

- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1973, Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó. Bp. 416 old.
- Aza L.A.-Poddubnij V.A.-Rucska A.A., Cennosztnie orientácii rabocsej mologyozsi. Naukova dumka. Kijev. 202 old.
- Ágoston György, 1970, Az emberi sokoldalúság marxista eszménye. A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Főszerkesztő: Horváth Lajos. Magyar Pedagógiai Társaság. Bp. 13-22. old.
- Ágoston György, 1977, A kísérleti modell. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, Ser. Spec. Paed. Szeged. 7-20. old.
- Bakstanovszkij V.I.-Buharcev R.I.-Guszejnov A.A.-Harcsev A.G.-Szogomonov J.V.-Tyitarenko A.I. /Szerk./, 1978, A marxista etika. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 334 old.
- Bagdy Emőke, 1977, Családi szocializáció és személyiségzavarok. Pszichológia-Nevelőknek, Tankönyvkiadó. Bp. 139 old.
- Bartha Lajos, 1965, Ifjúságunk társadalmi beilleszkedésének pszichológiai kérdései. MTA Pszichológiai Tanulmányok VII. Akadémiai Kiadó. Bp.
- Bartha Lajos, 1981, Pszichológiai értelmező szótár. Akadémiai Kiadó. Bp. 289 old.
- Bodaljov A.A., 1979, Obscsenyije i formirovanyije licenosztyi. Szocialnaja pszichologija licenosztyi. Otv. red. Bobnyeva M.I., Sorohova E.V. Izd. Nauka. Moszkva. 25-34. old.
- Bozsovcics L.I., 1968. Licsnoszty i jejo formirovanyije v gyetszkom vozrasztye. /Pszichologicsejzkoje isszledovanyije/. Prosvescsenyije. Moszkva. 464 old.

- Bozsovics L.I., 1974, Voszpitanyije kak celenapravlennoe formirovanyije licznosztyi rabjonka. Voproszú pszichologii. 2.sz. 33-39. old.
- Bozsovics L.I., 1976, A gyermeki fejlődés szociális szituációja. Pedagógiai szociálpszichológia. Vál.: Pataki Ferenc. Gondolat Könyvkiadó. Bp. 56-83. old.
- Buda Béla, 1976, Az interperszonális kommunikáció kutatásának jelenlegi állása. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Szerk.: Hunyady Gy.-Pataki F.-Váriné Szilágyi Ibolya. Akadémiai Kiadó. Bp. 33-40. old.
- Buda Béla, 1978, Az empátia - a beleélés lélektana, Gondolat Kiadó, Bp. 335 old.
- Buzás László, 1971, A csoportmunka szociálpszichológiai vonatkozásai. Pedagógiai Szemle. 1.sz.
- Czinege Gábor, 1980, Gimnáziumi tanulók pályaválasztási értékorientációja, Bölcsészdoktori értekezés, Szeged, 153 old.
- Csepeli György, 1975, Az iskola belső világa. MTA Pedagógiai Kutatócsoport. Bp. 36 old.
- Cshartisvili S.N., 1973, Vlijanyije potrebnosztyi na ocenki eticseszkuh i eszteticseszkuh cennosztyej. Voproszú pszichologii. 5.sz.
- Csudnovszkij V.E., 1976, Kollektiviszticseszka napravlennoszty licznosztyi. Szovjetszkaja Pedagogika, 6.sz. 17-26. old.
- Daróczi Sándor, 1976, A diákkori szocializáció és értékorientáció-közösség és személyiségfejlesztő szerepének kutatása. Közösség - személyiségprogram, szocialista életmód, az ifjúsági mozgalom tevékenysége. Szerk.: Pék András. Magyar Pedagógiai Társaság. Bp. 47-63. old.
- Daróczi Sándor, 1980, A nevelési tényezők értékhordozó és információ-közvetítő szerepéről. Pedagógiai Szemle. 7-8.sz. 619-627. old.

- Daróczi Sándor, 1981, A nevelési folyamat korszerűsítéséért. Módszertani Közlemények. XXI. évf. 5.sz. 285-289. old.
- Demin M.V., 1977, Problemü tyeorii licsnosztyi /szocialno-filoszofszkij aszpekt/. Izd. MGU. 240 old.
- Dancs István, 1978, Önértékelés-vizsgálat pályakezdő munkásfiatalok körében. 75 éves a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete. Fel.szerk.: Dancs István. MTA Pszichológiai Intézet. Bp. 281-287. old.
- Dancs István, 1980, Szakmunkám tanulók értékkorientációja. Pályaválasztás. 1.sz. 30-35. old. 2.sz. 32-35. old.
- Dobos László, 1973, Fiuk, lányok együtt az osztályban. Tankönyvkiadó. Bp. 165 old.
- Dodonov B.I., 1978, Emocija kak cennoszty. Politizdat. Moszkva, 272 old.
- Domján Kovacs, 1980, Problema pszichologicseszkoj regulacii povegyenyija. Metodologija, tyeorija, ekszperiment. Pszichologicseszkiy Zsurnál. Tom 1. N3. 47-57. old.
- Drobnýckij O.G., 1970, A szellemi értékek világa. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 252 old.
- Duijker H.C.J., 1979, Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. Az attitűd pszichológiai tanulmányozásának kérdései. Szerk.: Halász László-Hunyady György-Martón L. Magda. Akadémiai Kiadó. Bp. 105-121. old.
- Duró Lajos, 1966, A szociometriai módszerek pedagógiai pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 10. Szeged. 20-40. old.
- Duró Lajos, 1969, A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 13. /Szerk.: Ágoston György-Duró Lajos/. Szeged. 39-60. old.

- Duró Lajos, 1970, A pszichológiai-pedagógiai kísérlet metodológiai jelentősége a személyiség erkölcsi fejlődésének tanulmányozásában. A pszichológia módszerei. Pszichológiai Tanulmányok. XII. /Szerk.: Lénárd Ferenc/. Akadémiai Kiadó. Bp. 185-199. old.
- Duró Lajos, 1972. A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle. XXIX. 2.sz. 211-218. old.
- Duró Lajos, 1978, Razvityije ličnosztynüh vzaimootnosenyij ličnosztij v klassznom kollektive. Arbeitsberatung Psychologen sozialistischer Länder. Potsdam. März 1978. Kurzfassungen. Hrsg. von Gesellschaft für Psychologie der DDR. Berlin. 141-142. old.
- Duró Lajos, 1979, A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica. 21. /Szerkesztette: Ágoston György és Duró Lajos./ Szeged. 5-32. old.
- Duró Lajos, 1979, Längsschnittuntersuchung der interpersonellen Verhältnisse der Schulgemeinschaft. Ermittlung, Bewertung und Beurteilung von Ergebnissen. Erntz-Moritz-Arndt-Universität. Greifswald. 100-106. old.
- Duró Lajos, 1980, A pályaválasztási értékorientáció mint pszichológiai probléma. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. /Szerkesztette: Duró Lajos és Zakar András./ Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Pedagógus Továbbképző Intézet. Kecskemét. 6-26. old.
- Duró Lajos, 1980, The Role of Attitudes in the Development of Interpersonal Relationships. XXIIInd International Congress of Psychology. Leipzig GDR July 6-12. 1980. Abstr. Giude. Volume II. Leipzig. 614. old.

Duró Lajos, 1980, /Gergely Jenővel és Zakar Andrással/
A személyiség közösségi értékorientációjának fejlesztése középiskolás korban. Zárótanulmány. JATE Pszichológiai Tanszék. Szeged. 92 old.

Duró Lajos, 1981, Személyiség, csoport, közösség. Tájékoztató. /Felelős szerkesztő: Szabó Lajos/ Kiadja az MSZMP Bács-Kiskun megyei Bizottságának Oktatási Igazgatósága. Kecskemét. 1.sz. 3-18. old.

Duró Lajos, 1981, A csoportfejlődés longitudinális vizsgálata középiskolai osztályokban. Magyar Pszichológiai Társaság V. Országos Tudományos Konferenciája. 1981. márc. 4-6. Előadások kivonatok. Összeállította: Barkóczi Ilona. Magyar Pszichológiai Társaság. Bp. 186. old.

Erikson E.H., 1969, Identifikáció és identitás. Ifjúság-szociológia. Összeállította: Huszár Tibor és Sükösd Mihály. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp. 68-84. old.

Farkas Endre, 1980, Erkölc, érték, nevelés. Tankönyvkiadó. Bp. 170 old.

Friedrich W. - Kossakowski A., 1962, Zur Psychologie des Jugendalters. Berlin. 205 old.

Garai László, 1969, Személyiségdinamika és társadalmi lét. Akadémiai Kiadó. Bp. 281 old.

Garai László, 1976, A szocializáció mint a személyiség intellektuális és emocionális fejlesztése. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. /Szerkesztette: Hunyady György, Pataki Ferenc, Váriné Szilágyi Ibolya./ Akadémiai Kiadó. Bp. 279-290. old.

Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhelyi György, 1971, Diákéletmód Budapesten. Gondolat Könyvkiadó. Bp. 303 old.

Gácsér József /Szerk./, 1981, Az osztályközösség megismerése. Módszertani Közlemények Könyvtára. Szeged. 173 old.

- Gádorné Donáth Blanka, 1964, Az értékek motiváló szerepe leányok pubertáskori és posztpubertáskori személyiségfejlődésében. MTA Pszichológiai Tanulmányok. VI. Akadémiai Kiadó. Bp. 99-117. old.
- Gáspárné Zauner Éva, 1965, Mondásválasztás mint személyiségvizsgálat. Magyar Pszichológiai Szemle. XXII. 1.sz. 84-92. old.
- Gáspárné Zauner Éva, 1967, Ifjúkoruk értékválasztásai. MTA Pszichológiai Tanulmányok. X. Akadémiai Kiadó. Bp. 249-254. old.
- Gáspárné Zauner Éva, 1968, Vizsgálatok a pszichológiai érték körében. MTA Pszichológiai Tanulmányok. XI. Akadémiai Kiadó. Bp. 217-239. old.
- Gáspárné Zauner Éva, 1978, Mondékválasztás. Pedagógiai-pszichológiai módszer a személyiség értékrendszerének megismerésére. Akadémiai Kiadó. Bp. 213 old.
- Geréb György, 1970, Az iskola pszichés klimájáról. A pedagógia időszaki kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó. Bp. 90 old.
- Gergely Jenő, 1979, A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 21. /Szerkesztette: Ágoston György és Duró Lajos./ Szeged. 33-56. old.
- Halász László, 1976. Műértékelés-kutatás és attitűdvizsgálat. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Szerkesztette: Hunyady Gy.-Pataki F.-Váriné Szilágyi Ibolya./ Akadémiai Kiadó. Bp. 59-78. old.
- Halász László-Hunyady György-Martón L. Magda /Szerk./, 1979, Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó. Bp. 359 old.
- Helembai Kornélia, 1980, Az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódása. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged. 136 old.

- Heller Ágnes, 1970. Hipotézisek egy marxista értékelmélethez. Magyar Filozófiai Szemle. 5.sz. 759-790. old., 6.sz. 1043-1078. old.
- Hankiss Ágnes-László János, 1976, Rokonszenvi struktúra és értékorientáció összefüggéseinek vizsgálata egyetemi csoportokban. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. /Szerkesztette: Hunyady György, Pataki Ferenc, Váriné Szilágyi Ibolya./ Akadémiai Kiadó. Bp. 241-252. old.
- Hankiss Elemér, 1977. Érték és társadalom, Elvek és utak. Magvető Könyvkiadó. Bp. 193 old.
- Harsányi István-G. Donáth Blanka, 1966, Az értékelés és az önértékelés kérdései a neveléslélektan szemszögéből. Pedagógiai Szemle. 6.sz. 520-529. old.
- Harsányi István, 1968, Milyen személyiségtulajdonságok megjelölésével értékelik egymást középiskolásaink? MTA Pszichológiai Tanulmányok. XI. /Főszerkesztő: Gegesi Kiss Pál./ Akadémiai Kiadó. Bp. 199-216. old.
- Harsányi István, 1972, Az iskolai nevelés pszichológus szemmel. Tankönyvkiadó. Bp. 214 old.
- Hiebsch H.-Vorweg M., 1967, Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 350 old.
- Horváth György, 1978, Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó. Bp. 341 old.
- Hunyady György, 1968, A szociális attitűd és a társadalomszemlélet pszichológiai kutatása. Magyar Pszichológiai Szemle. 3.sz. 388-405. old.
- Hunyady György, 1970, A szociometriai módszer és az interperszonális viszony. MTA Pszichológiai Tanulmányok. XII. Akadémiai Kiadó. Bp. 135-151 old.
- Hunyady György, 1976, A szociális attitűd és a percepció kutatásának néhány aktuális kérdése. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. /Szerkesztette: Hunyady György, Pataki Ferenc, Váriné Szilágyi Ibolya./ Akadémiai Kiadó. Bp. 41-58. old.

- Hunyady Györgyné, 1977. Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói. Akadémiai Kiadó, Bp. 203 old.
- Hunyady Györgyné, 1981, A tanulói kollektivitás alakulása az általános és középfoku iskolában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó. Bp. 143-164. old.
- Inhelder B.-Piaget J., 1967, A gyermek logikájától az ifju logikájáig. Akadémiai Kiadó. Bp. 236 old.
- Inkei Péter, 1979. A közösségi nevelés válsága. Valóság 4.sz. 95-96. old.
- Isztosin I.J., 1979, Cennosztnüe orientacii v licsnosztnoj szisztjeme regulacii povegyenyija. Pszichologicseszküe mechnyizmü regulacii szocialnogo povegyenyija. Otv. red.: Bobnyeva M.I., Sorohova E.V. Moszkva. Izd. Nauka. 252-267. old.
- Jadov V.A., /Szerk./ 1969. Licsnoszty i jejo cennosztnüe orientácii. Informacionnűj Bjuleteny 19. Moszkva.
- Jadov V.A. és munkatársai, 1976, A személyiség és értékorientácii. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. /A szociális interakció-attitűddinamika./ III.k. /Szerkesztette: Pataki Ferenc és Solymosi Zsuzsanna./ Kézirat. Tankönyvkiadó. Bp. 258-281. old.
- Jadov V.A. /Szerk./, 1979, Szamoregulacija i prognozirovanyije szocialnogo povegyenyija licsnosztyi. Nauka. Lenjingrad. 264 old.
- Jadov V.A., 1981, A személyiség szociális magatartásának diszpoziciós szabályozása. A személyiség nevelésének alapkérdései. /Válogatta és szerkesztette: Petrikás Árpád./ Tankönyvkiadó. Bp. 175-196. old.
- Jarosevskij M., 1972, A XX. század pszichológiája. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 409 old.

Jusztné Kéry Hedvig, 1971. Az osztályközösség kialakulására ható tényezők. Pszichológia a gyakorlatban 1. Akadémiai Kiadó, Bp.

Stoetzel J., 1976, A személyközi /interperszonális/ kapcsolatok. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. III. kötet. Szerk.: Pataki F.-Bálymosi Zs. Tankönyvkiadó. Bp. 5-19. old.

Javaslat a közoktatás területi fejlesztésére, /Tervezet./ 1981, Bp. 63 old.

Járó Katalin-Veres Sándor 1978, A személyiségfejlődés pozíciós szempontu elemzésének módszere. 75 éves a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete, Bp. 221-239 old.

Kalmár Magda, 1970, A presztizsstruktúra alakulása egy középiskolás kollégiumi csoportban. Pedagógiai Szemle. 97-109. old.

Kalmár Magda-Lendvainé Aba Ildikó, 1975. Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt, Tankönyvkiadó. Bp. 162 old.

Katz D., 1979, Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Szerk.: Halász L.-Hunyady Gy.-Marton L.M. Akadémiai Kiadó Bp. 105-121. old.

Keczer Tamás, 1979, Gimnáziumi osztályközösség személyközi kapcsolatainak fejlődése. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 174 old.

Kelemen László. 1971. A közösségi emberré nevelés pszichológiai vonatkozásai. Községi nevelés - Korszerű oktatás kérdései. Szerk.: Gaál Gyula. Miskolc.

Kelemen László, 1972, A személyiség fejlesztése és a beállítódás. Kutatásmetodikai Tanulmányok. MTA Pedagógiai Kutatócsoport. Bp. 88-92. old.

Kelemen László, 1981, Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó. Bp. 691 old.

- Kelley H.H., 1980, A vonatkozási csoport két funkciója. Csoportlélektan. 2. kiadás. /Válogatta: Pataki Ferenc./ Gondolat Könyvkiadó. Bp. 200-209. old.
- Keményné Gyimes Erzsébet, 1977, Gimnáziumi tanulók közösségi értékorientációi és személyközi viszonyai. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged. 162 old.
- Kessel W.-Knauer K.-Schróder H., 1975, /Hrsg./. Sozial-psychologische Probleme der Schulklasse. Konferenzbericht. Volk Wissen Verlag. Berlin. 336 old.
- Kiricsuk A.V., 1976, A közösségi kapcsolatok szerkezete és dinamikája. Pedagógiai szociálpszichológia. /Szerkesztette: Pataki Ferenc./ Gondolat Könyvkiadó, Bp. 447-458. old.
- Kiss Tihamér, 1978, Az énkép kialakulása és fejlődése. Pszichológia-Nevelőknek. Tankönyvkiadó. Bp. 143 old.
- Koczás Imre, 1977, Középiskolai kollégisták erkölcsi ítélletei és személyközi kapcsolatai. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged. 157 old.
- Kolominszkij J.L., 1976, Pszichológija vzaimotnosenyij v malüh gruppah. /Obscsie i vozrasztne a szobennosztyi./ Izd. BGU im. Lenina. Minszk. 350 old.
- Kolominszkij J.L., 1980, A szociometriai helyzetet /pozíciót/ befolyásoló tényezők. Csoportlélektan. 2. kiadás. /Szerkesztette: Pataki Ferenc./ Gondolat Könyvkiadó. Bp. 391-432. old.
- Kon I.Sz., 1969, Az én a társadalomban. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 292 old.
- Kon I.Sz., 1977, A barátság. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 293 old.
- Kon I.Sz., 1979, Az ifjúkor pszichológiája. Tankönyvkiadó. Bp. 375 old.
- K.Ormai Vera-Kürti Istvánné, 1980. A neveléslélektani kutatások helyzete. Magyar Pszichológiai Szemle. 6.sz. 618-631. old.

- Kozéki Béla, 1980, A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó. Bp. 302 old.
- Kovaljov A.G., 1972, Személyiséglélektan. Tankönyvkiadó. Bp. 500 old.
- Kronstein Gábor, 1979. A közösségi emberfogalom válsága. Váltság. 1.sz. 78-85. old.
- Kulcsár Kálmán, 1969, Az ember társadalmi környezete. Gondolat Kiadó. Bp. 372 old.
- Kunz L.-Land G.-Illner H., 1977, Zur Beurteilung von Schülerkollektiven. Psychologische Beiträge. Heft 16. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin. 143 old.
- Kruteckij V.A., 1976, Pszichológija obucsenyija i voszpityanyija skolnyikov. Knyiga dlja ucstityelaj i klassznüh rukovogyityelaj. Izd. Prosvescsenyija. Moszkva. 301 old.
- Kvacsahija V.M.-Nadirasvili S.A., 1971, Cennosztyi i usztanovka. Problemü szocialnüh usztanovok. Szociológicseszkie isszledovanyija. TGU. Tbiliszi. 5-30. old.
- Lajkó Lajos, 1980, A serdülőkorú tanulók közösségi értékorientációi és személyközi viszonyai. Bölcsészdoktori értekezés. Szeged, 154 old.
- Lange L., 1970, Zur Analyse der Einstellungsänderung. Zeitschrift für Psychologie. 1.sz. 35-61. old.
- Lendvayné Aba Ildikó, 1980, Az iskola mint nevelő közösség. Pedagógiai kézikönyv. /Szerkesztette: Báthory Zoltán és Gyarakí F. Frigyes./ Tankönyvkiadó. Bp. 79-94. old.
- Leontyev A.Ny., 1979, Tevékenység, tudat, személyiség. Gondolat-Kossuth. Bp. 342 old.
- Lénárd Ferenc, 1975, Pszichológiai szempontok az ifjúság nevelésének megalapozásához. Ifjúság és pszichológia. MTA Pszichológiai Tanulmányok. XIV. Akadémiai Kiadó. Bp. 9-19. old.

- Lénárd Ferenc, 1979, A közoktatás fejlesztése és a pszichológia. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat. 13. Akadémiai Kiadó. Bp. 111 old.
- Lénárd Ferenc, 1981, Emberismeret a pedagógiai munkában. Tankönyvkiadó. Bp. 239 old.
- Linton R, 1967, The cultural background of personality. Kegan. London.
- Lomov B.F., 1981, Licsnoszty v szisztyme obszsesztvennüh otnosenyij. Pszichologicseszkiy Zsurnal. Tom 2. N1. 3-17. old.
- Lukács György, 1976. A társadalmi lét ontológiájáról. III. kötet. Prolegomena. Bp.
- Makarenko Művei, 1955, Ötödik kötet. Akadémiai Kiadó-Tankönyvkiadó. Bp. 487 old.
- Marx K., 1953, Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. /Rohentwurf/. 1857-1858. Dietz Verlag, Berlin.
- Marx-Engels, 1960. Művei. 3. kötet. Kossuth Könyvkiadó. Bp.
- Mérei Ferenc, 1971, Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp. 402 old.
- Mérei Ferenc, 1976, Az ismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén. Az alakuló ember. Gondolat Kiadó. Bp. 127-168. old.
- Malkovszkaja T.N., 1973, Voszpitanije szocialnoj aktyivnosztyi sztarsüh skolnyikov. Gosz. Ped. Insztitut im. A.I. Gercena. Leningrad. 172 old.
- Mead G.H., 1973, A pszichikum, az én és a társadalom szocialbehaviorista szempontból. Társadalomtudományi könyvtár. Gondolat Kiadó. Bp. 535 old.
- Mjasziscsev V.N., 1960. Osznovnue problemü i szovremennoe szosztojanyije pszichologii otnosenyij cseloveka. Pszichologicseszkoje nauka v SzSzsZR. Tom 2. Moszkva.

- Mjasziscsev V.N., 1981, Az emberi viszonyok problémája és helye a pszichológiában. A személyiség nevelésének alapkérdései. /Válogatta és szerkesztette: Petrikás Árpád./ Tankönyvkiadó. Bp. 197-224. old.
- Mohás Livia, 1970, Társas kapcsolatok vizsgálata gimnáziumi osztályokban. Pedagógiai Szemle, 1.sz.
- Mohás Livia, 1978, Gimnázisták énképe önjellemzéseikben. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat. 10. Akadémiai Kiadó. Bp. 66 old.
- Murányi Mihály, 1974, Az értékorientációk fejlesztése. Pszichológia-Nevelőknek. Tankönyvkiadó. Bp. 118 old.
- Nadirasvili S.A., 1978, O formirovanyii i szmene szociálnüh usztanovok licsnosztyi. Voproszú pszichologii. 3.sz.
- Neuner Gerhart, 1974, Untersuchung des Prozesses sozialistischen Persönlichkeitsbildung - Hauptaufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik. Pädagogik, Helf 10-11. 889-911. old.
- Neimark M.Sz., 1972, Izucsenyije podrosztkov sz raznoj napravlennosztyju licsnosztyi. Izucsenyije motivacii povegyenyija gyetyej i podrosztkov. Pedagogika. Moszkva.
- Nyepomnyascsa N.I., 1974, O cennosztyi i jejo roli v szstrukture licsnosztyi. Problemú formirovanyija szociogennüh potrebnosztyej. Pod red. Cshartisvili S.N., Szardzsveladze N.I. Tbiliszi. 124-127. old.
- Novikova L.I., 1970, A közösség és a személyiség problémája a pedagógiában. A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság. Bp. 247-252. old.
- Novikova L.I., 1978, Pedagogika gyetszkogo kollektiva. Voproszú tyeorii. Izd. Pedagogika. Moszkva. 143 old.
- Olsanszkij V.B., 1971, Személyiség és társadalmi értékek. Szovjet szociológia ma. /Összeállította: Farkas János./ Kossuth Könyvkiadó. Bp. 222-266. old.

- Oerter, Rolf, 1970, Struktur und Wandlung von Verhaltungen. R. Oldenbourg Verlag. München. 332 old.
- Parügin B.D. /Szerk./, 1971. Licsnoszty i gruppa. Izd. LGPI im. Gercena. Leningrad. 195 old.
- Pataki Ferenc-Hunyady György, 1972, A csoportkohézió. Akadémiai Kiadó. Bp. 267 old.
- Pataki Ferenc, 1975, Adatok a csoportfejlődés szakaszosságának kérdéséhez. Magyar Pszichológiai Társaság IV. Tudományos Nagygyűlése. Előadáskivonatok. Bp.
- Pataki Ferenc /Szerk./, 1976, Pedagógiai szociálpszichológia, Gondolat Kiadó, Bp. 729 old.
- Pataki Ferenc, 1977, Társadalomlélektan és társadalmi valóság. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 363 old.
- Pataki Ferenc, 1978, Érték, norma, viselkedés. Normatív viselkedésszabályozás a társadalmi kiscsoportokban. Világosság. 5.sz. 272-276. old.
- Pataki Ferenc /Szerk./, 1980, Csoportlélektan. 2. Bővitett, átdolgozott kiadás. Gondolat Kiadó. Bp. 735 old.
- Petrikás Árpád, 1973, A személyiség beállítódásának nevelési aspektusai. A beállítódás pedagógiájának időszzerű kérdései. Acta Paedagogica Debrecina. 58.sz. /Szerkesztette: Kelemen László/ KLTE. Debrecen. 3-10. old.
- Petrikás Árpád, 1975, A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezése. Magyar Pedagógia. 2.sz. 129. 140. old.
- Petrovcszkij A.V.-Spalinyszkij V.V., 1978, Szocialnaja psichologija kollektiva. Proszvescsenyija. Moszkva. 176 old.
- Petrovcszkij A.V., 1974. Pszichologija mezslicsnosztnüh otnosenyij v gruppah i kollektivyah. Szovjetszkaja Pedagogika. 4.sz.
- Petrovcszkij A.V. /Szerk./, 1979, Pszichologicseszskaja tyeorija kollektiva. Izd. Pedagogika. Moszkva, 238 old.

- Petrovcszkij A.V., 1980, A közösség szociálpszichológiai elméletéről. Csoportlélektan. 2. kiadás. /Szerkesztette: Pataki Ferenc/ Gondolat Könyvkiadó. Bp. 236-249. old.
- Prangisvili A.Sz., 1967. Isszledovnyija po pszichologii usztanovki. Tbiliszi.
- Radnai Béla, 1959, Önértékelés-mások értékelése. MTA Pszichológiai Tanulmányok II. Akadémiai Kiadó. Bp. 213-227. old.
- Ranschburg Jenő, 1973, Az éntudat fejlődése. Elet és Tudomány. 24.sz. 1107-1112. old.
- Ritoók Pálné, 1980, A pályaválasztási szaktanácsadás értékorientációs kérdései. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. /Szerkesztette: Duró L.-Zakar A. Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Intézet. Pedagógus-továbbképző Intézet. Ketskemét. 26-44. old.
- Rubinstein Sz.L., A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Tankönyvkiadó. Bp. 396 old.
- Rubinstein Sz.L., 1973, Problemi obscsej pszichologii. Izd. Pedagogika. Moszkva. 423 old.
- Salamon Jenő, 1978, Az értékorientáció és a szocializáció pszichológiai alapproblémái. Különös tekintettel a 10-18 évesek fejlődéslélektani sajátosságaira. MTA PKCS dokumentáció. D/1734.
- Shibutani T., 1969, Szocialnaja pszichologija. Izd. Progressz. Moszkva. 535 old.
- S.Molnár Edit, 1963, A közvéleménykutatás néhány kérdéséről. Magyar Pszichológiai Szemle. 4.sz. 551-557. old.
- Sherif M., 1980, A vonatkozási csoport fogalma az emberi kapcsolatokban. Csoportlélektan. 2. kiadás. /Válogatta: Pataki Ferenc./ Gondolat Könyvkiadó. Bp. 185-199. old.
- Scserbakov A.I., 1971, Pszichologiceszkaja struktura licznosztyi i zakonomernosztyi jejo formirovanyija. Pszichologija licznosztyi i pedagogiceszkaja pszichologija. Ucsonüe zapiszki, tom 445. Gosz. Ped. Inszt.

- im. Gercena. Red. Koll.: Scserbakov A.I., Bogszlovskij V.V., Bocskarjova T.I., Vinogradova A.D., Rajev A.I. Leningrad. 3-31. old.
- Seve L., 1971, Marxizmus és személyiségelmélet. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 490 old.
- Sihirev P.N., 1976, Szocialnaja usztanovka kak predmet szocialno-pszichologicseszkogo isszledovanyija. Pszichologicseszkije problemü szocialnoj regulacii povegyenyija. Otv. red.: Sorohova E.V., Bobnyeva M.I. Izd. Nauka. Moszkva. 278-294. old.
- Szebenyi Péterné, 1975, Gimnazisták életideálja. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat. Akadémiai Kiadó. Bp. 91 old.
- Szebenyi Péterné, 1976, A morális tudatosság és értékrend-szer problémái. Akadémiai Kiadó. Bp. 291 old.
- Szvéték Sándor, 1978, Az értékek szerepe a személyiség integrálódásában. Művelődésügyünk. 27.sz. 50-60. old.
- Szokolovszkij J.E., 1974, Isszledovanyije cennosztyej i potrebnosztyej v szocialno-pszichologicseszkoj sztruktüre kollektiva. Problemü formirovanyija sociogennüh potrebnosztyej. Pod. red. Cshartisvili S.N., Szardzsveladze N.I. Tbiliszi. 289-292. old.
- Szpirkin A.G., 1974, Tudat és öntudat. Kossuth Könyvkiadó. Bp.
- Tugarinov V.P., 1966, Duhovnije cennosztyi cseloveka. Szovjetszkaja pedagogika. 1.sz. 24-32. old.
- Umanszkij L.I., 1975. Poetapnoje razvityije gruppü kak kollektiva. Kollektiv i licznoszty. Nauka. Moszkva. 77-86. old.
- Utunk a nevelő iskola felé, 1978, Köznevelés. 9.sz. 21-23. old.
- Uznadze D.N., 1971, A beállítódás általános elmélete. A beállítódás pszichológiája. /Szerkesztette: Molnár István./ Akadémiai Kiadó. Bp. 157-198. old.

- Vastagh Zoltán, 1980, Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó. Bp.
- Váriné Szilágyi Ibolya, 1976, A "szocializáció" szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszerbeli kérdése. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. /Szerkesztette: Hunyady György, Pataki Ferenc, Váriné Szilágyi Ibolya./ Akadémiai Kiadó. Bp. 291-319. old.
- Váriné Szilágyi Ibolya, 1978a, Értékrendszerek, értékorientációk. A filozófia és a szociológia kérdései a pszichológiához. Világosság 1978. 7.sz. 401-407. old.
- Váriné Szilágyi Ibolya, 1978b, Az értékek tudatától az értékek megvalósításáig. Az értékorientáció szociálpszichológiai vizsgálata. Világosság. 10.sz. 593-599. old.
- Váriné Szilágyi Ibolya, 1978c, Értékorientációk vizsgálata - konfliktushelyzetben. 75 éves a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete. /Felelős szerkesztő: Dancs István./ Bp. 178-187. old.
- Veczkó József, 1975, A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálata. Ifjúság és pszichológia. MTA Pszichológiai Tanulmányok XIV. /Szerkesztette: Lénárd Ferenc./ Akadémiai Kiadó. Bp. 75-86. old.
- Vodzinszkaja V.V., 1968, Ponyatyije usztanovki, otnoseniya i cennosztnoj orientacii v szociologiceszskom issledovanyii. Filozofszkie Nauki. N2. 48-54. old.
- Vorweg Manfred, 1973, A közösség szociálpszichológiai vizsgálata. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó. Bp. 149 old.
- Vorweg Manfred, 1980, Grundlagen einer persönlichkeitspsychologischen Theorie des sozialen Verhaltens. Persönlichkeits-psychologische Grundlagen interpersonellen Verhaltens. Band I. Vorweg M.-Schröder H. /Hrsg./ Karl-Marx-Universität. Leipzig. 10-97. old.

- Vorweg M.-Schröder H. /Hrsg./, 1980. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens. Band I., Karl-Marx-Universität. Leipzig. Sektion Psychologie. 220 old.
- Wallon, Henri, 1971, Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó. Bp. 376 old.
- Weiss Carl, 1974, Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó. Bp. 256 old.
- Werner D., 1973, Einige aktuelle pädagogische Probleme der Einstellungs-erziehung. A beállítódás időszertű kérdései. Acta Paedagogica Debrecina. 58.sz. KITE Debrecen.
- Wolf E., 1973, Über das Zusammenwirken der kognitiven und emotionalen komponente von Einstellungen. Zeitschrift für Psychologie. 1.sz. 15-38. old.
- Zacepin V.I., 1971, Licsnütie vzaimootnosenyija v kollektive sztarseklassznyikov i sztugyentov kak uszlovija formirovanyija licsnosztyi. Licsnoszty i gruppa. Red.: Parügin B.D./ Leningrád. 56-64. old.
- Zalesszkij G.E., 1975, O putyah izucsenyija cennosztnüh orientacij mologyozsi v szfere nauk. Metodü szocialno-pszichologicseszkih isszledovanyij. Pod obacszej red. M.A. Menscsikovej. Moszkva. 130-139. old.
- Zdravomüszlov A.G.-Jadov V.A., 1965. Otnosenyije k trudu i cennosztnüe orientacii licsnosztyi. Szociologija v SzSzSzR. Tom 2. Müszl. Moszkva.
- Zrinszky László, 1972, Az életcél és az eszmények szerepe a személyiség fejlődésében. Pedagógiai és pszichológiai Közlemények. Bp. 44-62. old.
- Zotova O.I.-Bobnyeva M.I., 1975, Cennosztnüe orientacii i mechanyizmu szocialnoj regulacii povegyenyija. Metodologicseszkie problemü szocialnoj pszichologii. Otv. red.: Sorohova E.V. Izd. Nauka. Moszkva. 241-254. old.

Zsukov J.M., 1976, Cennosztyi kak determinantu prinyatyija resenyij. Psichologiceszkie problemu szocialnoj regulacii povegyenyija. Otv. red.: Sorohova E.V., Bobnyeva M.I. Zd. Nauka. Moszkva. 254-277. old.

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Лайош Дуро

В монографии автор подытоживает и обобщает результаты психологического исследования ценностной ориентации учащихся средних школ. Тема тесно связана с задачами нынешней школьной реформы, особенно с теми психологическими стремлениями, которые направлены на повышения эффективности воспитания.

На основе философской, социологической, педагогической и психологической литературы автор раскрывает содержание понятия ценностной ориентации, выявляет ее место в структуре личности и определяет ее роль в психологической регуляции поведения.

В исследовании поставлены следующие задачи: а) Раскрытие структурных и динамических особенностей ценностной ориентации, б) Выявление связи предпочтения деятельности и ценностной ориентации, в) Анализ ценностно-ориентировочных факторов группового развития. В ходе исследования применились разнообразные эмпирические и экспериментальные методы (анализ документов, систематическое наблюдение, сочинения, самооценка, анкета, оценочные шкалы, выбор суждений, социометрия, лонгитюдинальный эксперимент и др.).

Фактические данные исследования подтверждают, что ценностные ориентации учащихся концентрируются на основные социалистические ценности. Такие ценностные категории как семья, дружба, труд, учение и коллектив прочно входят в систему ценностных ориентаций школьников. Другие ценности (честность, жизненные ценности, любовь, самооценка) вследствие противоречия ценностного сознания и ценностного опыта часто приводят к амбивалентному выбору ценностей. Развитие идентификации с ценностями не следует прямолинейно предвигание учащихся по классам. Переструктурирование ценностных ориентаций происходит главным обра-

зом в третьих классах средней школы.

Результаты исследования преференции деятельности свидетельствуют о том, что содержание взаимодействия и избирательного взаимоотношения учащихся, сформулированное в предпочитаемой деятельности, тесно связано с эффективностью действенной ценностной ориентации.

В процессе лонгитудинального исследования автор проследил четырехлетний процесс развития одного класса гимназии от состояния диффузной группы до становления хорошо действующего коллектива. В этом процессе большое внимание уделяется раскрытию регуляционной роли факторов ценностных ориентаций в дифференциации и интеграции социальной структуры класса. По психологическим показателям действия ценностных ориентаций автор выделяет и характеризует три взаимосвязанных этапа группового развития.

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNG DER WERTORIENTATION

László Duró

In unserer Arbeit haben wir die Ergebnisse aufgearbeitet und verallgemeinert, die wir in den letzten Jahren in der pädagogischen psychologischen Untersuchung der Wertorientationen der Oberschüler aufgedeckt haben. Unser Thema ist eng mit den von der Schulreform bestimmten Aufgaben verbunden, besonders mit dem psychologischen Bemühen für die Verbesserung der Erziehungswirksamkeit.

Mit der Tendenz der theoretischen Begründung der Untersuchung haben wir die philosophische, soziologische, pädagogische und psychologische Fachliteratur des Themas analysiert. Auf Grund dessen haben wir die Bestimmung des Begriffes /inhaltliche Merkmale/ "Wertorientation" versucht, die Präzisierung seines Platzes in der Persönlichkeitsstruktur und den Präsentant der Rolle in der psychischen Regulation des Verhaltens.

Im Rahmen unserer Untersuchung haben wir folgende Aufgaben aufgestellt: a./ die Aufdeckung der strukturellen und dynamischen Merkmale der Wertorientation, b./ Aufführung der Zusammenhänge zwischen der Tätigkeitspräferenz und der Wertorientation, c./ Analyse der wertorientationsellen Faktoren der Gruppenentwicklung. In unserer Untersuchung haben wir wechselreiche empirische und experimentelle Verfahren verwendet /Dokumentenanalyse, systematische Beobachtung, thematische Aufsätze, Selbsteinschätzung, Fragebogen, Wertskalen, Ausspruchswahl, Soziometrie, longitudinale

Untersuchung u.s.w./.

Unsere Untersuchungsdaten haben die vorhergehende Hypothese verstärkt, dass die Wertorientationen der Schüler sich auf grundlegende sozialistische Werte konzentrieren. Solche Wertkategorien wie die Familie, die Freundschaft, die Arbeit, das Kollektiv bauen fest genug in das System der Wertorientation der Schüler ein. Andere Werte /die Ehre, die Lebenswerte, die Liebe, die Selbsteinschätzung/ führen meistens zu ambivalenten Wertwahlen wegen dem widersprüchlichen Charakter des Wertbewusstseins und der Werterfahrung. Die Entwicklung der Identifizierung mit den Werten verläuft nicht linear zur Richtung des Fortschrittes den Klassen zufolge. Der Wertwechsel, die Umstrukturierung der Wertkategorien kann man am meisten in dem dritten Schuljahr der Mittelschule beobachten.

Die Ergebnisse der Untersuchung der Tätigkeitspräferenz haben aufgezeigt, dass die in der von Schülern bevorzugten gemeinsamen Tätigkeit ausgebildete Zusammenwirkung und der Inhalt der Selektiven interpersonellen Wechselwirkung eng mit Wirksamkeit der wertorientationalen Gerichtetheit zusammenhängt.

In unserer Längsschnittuntersuchung haben wir die vierjährige Entwicklung einer Gymnasiums-klasse vom Stadium der diffusen Gruppe bis zur Herausbildung des organisierten und gut funktionisierten Kollektive durchzogen. In diesem Prozess haben wir unsere besondere Aufmerksamkeit auf die Aufdeckung der Regulationsrolle der wertorientationalen Faktoren in der Differenzierung und Integration der Struktur von Schulklassen gelenkt. Auf Grund der psychologischen Indexe des Mechanismus der Wertorientation unterscheiden und charakterisieren wir drei aufeinander gebaute Etappen der Gruppenentwicklung.

T A R T A L O M

I. BEVEZETÉS	3	
1. A téma indoklása	3	
2. A vizsgálat feladatai és módszerei	12	
II. AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ VIZSGALATA MINT PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA	17	
III. AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ STRUKTURÁLIS ÉS DINAMIKAI JELLEMZŐI	17	
1. Az elővizsgálat tapasztalatai	77	
2. Az értékorientáció irányai a mondásválasztásban	88	
3. Az értékorientáció jellemzői a mondásválasztás több szempontu elemzése tükrében	113	
IV. A TEVÉKENYSÉG PREFERENCIA ÉRTÉKJELZŐ IRÁNYAI	133	
1. A tevékenység mint az értékelés tárgya	133	
2. Értékjelző irányok és tendenciák	141	
V. A CSOPORTFEJLŐDÉS ÉRTÉKORIENTÁCIÓS TÉNYEZŐI	151	
1. Elméleti megfontolások és kutatási feladatok	151	
2. A csoportfejlődés nevelésszociológiai feltételei	171	
3. Az önértékelés és a társas orientáció	177	
4. Az osztályszerkezet és a személyközi viszonyok alakulása	186	
5. A tanulócsoporthoz közösséggé fejlődésének értékorientációs tényezői a felső osztályokban	201	
VI. ÖSSZEGEZÉS	225	
VII. MELLÉKLETEK	231	
VIII. IRODALOM	240	

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:

Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában

Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség

Király József: Új készülék reakcióidő határozására

Király József: Kereszturdi Ferenc

Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei

2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957

3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957

4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiagyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958

5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958

6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:

Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben

Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése

7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:

Dr. Ágoston György: Előszó

Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása

Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai

Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata

8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:

- Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
 Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/

9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:

Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/

Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/

Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/

10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:

Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet

Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról

Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról

11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről

Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához

Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkító hatásáról

12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai

Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában

Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata

13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után

Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata

- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-Université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/
- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganztätige Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen
- András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psychologice Study of the Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioura Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students
18. Dr. György Ágoston: Le Communauté en tant Qu'Éducateurs
- Dr. Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule

Dr.Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern

Dr.András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit

M.Radtke - Dr.G.Hahn: Methodologische und Ideologisch-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungs-ergebnisse

19. Dr.György Ágoston: The structure of educational research and its coordination

Dr.Imre Csiszár: Experimental oathingaup process in facultative subject group secondary education

Dr.Keményné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersorellen Beziehungen der Wertorientat-ion der Persönlichkeit

Dr.József Nagy: Themakompensations Unterricht

20. Dr.Máderne Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/

Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközép-iskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá

Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés

21. Dr.Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában

Dr.Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának érték-orientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben

Dr.Veczkó József: Serdülőkoru tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata

Dr.Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői

22. Dr.Ágoston György: A munkára nevelés

Dr.Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációinak vizsgálata életpálya vonzó indítékai alapján

Dr.Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai

Dr.Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési formái és funkciói

Dr.Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében

23. Dr. Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül

Dr. Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben

Dr. Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata

Dr. Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata

Dr. Ágoston György-dr. Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról

Dr. Duró Lajos-dr. Gergely Jenő-dr. Zakar András-dr. Veczkó József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról

